



Taattua laatua

Kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia tieteenalaopinto- jen opetuksen laadusta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Kotitalousopettajan opintosuunta
Maisterintutkielma 30op
Kotitaloustiede
Huhtikuu 2021
Meeri Heimo

Ohjaaja: Taru Lindblom

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Meeri Heimo		
Työn nimi - Arbetets titel - Taattua laatua. Kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia tieteenalaopintojen opetuksen laadusta		
Title Guaranteed quality. Home economics teacher students' experiences on teaching quality in home economics teacher education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kotitalousopettajan opintosuunta		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Maisterintutkielma / Taru Lindblom	Aika - Datum - Month and year 4/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkielman tarkoituksena on kuvata ja sanoittaa kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia opetuksen laadusta Helsingin yliopiston kotitalousopettajankoulutuksessa. Opetuksen laadun kokemuksia on aiemmin tutkittu kvalitatiivisesti vain vähän, tutkimusten keskityessä aiheen kvantitatiiviseen tutkimukseen. Tutkielma perustuu teoreettisesti korkeakoulupedagogiikan, opetuksen laadun ja opiskelijatytyväisyyden käsitteille. Näiden kolmen eri teoreettisen mallin avulla tutkielmassa pyritään esittelemään sitä todellisuutta, jossa opetusta Helsingin yliopiston kotitalousopettajankoulutuksessa annetaan, sillä laatua tarkasteltaessa tulee ymmärtää tarkasteltavissa oleva kohde ja sen konteksti syvällisesti.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tämän tutkielman aineistona oli kymmenen puolistrukturoitua Helsingin yliopiston kotitalousopettajaopiskelijan teemahaastattelua. Haastattelut olivat luonteeltaan sisäpiirihaastatteluja tutkielman tekijän sekä haastateltavien kuuluessa samaan yhteisöön. Haastattelut analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Analyysin tuloksena tunnistettiin kahdeksan alateemaa, jotka jaettiin kahden yläteeman, opettajaan liittyvät tekijät ja opetukseen liittyvät tekijät, alle.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkielman tulokset osoittivat, että kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemusten perusteella laadukas opetus on opiskelijälähtöistä, tieteellistä, monipuolista, ajankohtaista sekä yhdistää teorian, käytännön ja opetuksen. Laadukkaaseen opetukseen kuuluu opiskelijoiden mukaan myös, että opetusta antaa ammattitaitoinen henkilö, joka on innostunut opetettavasta aiheesta. Opetuksen laadun kokemuksiin vaikuttaa kahdeksan erilaista yläteemojen alle luokiteltua alateemaa. Haastatelluilla opiskelijoilla oli vaihtelevia kokemuksia opetuksen laadusta, pääosan haastatelluista ollessa pääosin tyytyväisiä opetuksen laatuun. Opetuksen laadun kokemuksissa korostuivat opettajan pedagogiset taidot ja käytännöt, sekä opintojakson didaktiset ja pedagogiset valinnat. Tutkielman tulokset lisäävät ymmärrystä opiskelijoiden kokemuksista opetuksen laadusta, ja tuloksia on mahdollista hyödyntää opetuksen kehittämisessä.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Yliopistopedagogiikka, opetuksen laatu, opiskelijatytyväisyys		
Keywords Pedagogy in higher education, teaching quality, student satisfaction		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Meeri Heimo		
Työn nimi - Arbetets titel Taattua laatua. Kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia tieteenalaopintojen opetuksen laadusta		
Title Guaranteed quality. Home economics teacher students' experiences on teaching quality in home economics teacher education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Home economics		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Taru Lindblom	Aika - Datum - Month and year 4/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims:</i> The aim of this research is to describe home economics teacher students' experiences on teaching quality at home economics teaching degree programme at the University of Helsinki. Little research has been conducted on the matter of the experiences of teaching quality and previous research on this subject has mostly been quantitative, not qualitative. This research bases on research about pedagogy in higher education, teaching quality and student satisfaction. Research on those subjects highlight the context in which teaching is given at the University of Helsinki for that it is important to understand the subject and its context that is under quality assurance.</p> <p><i>Methods:</i> The research data consists of ten semi-structured theme interviews that were collected from home economics teacher students at the University of Helsinki. The interviews were insider interviews due to the fact that both the interviewer and the interviewees belong to the same insider group. The interviews were analysed by using inductive qualitative content analysis. Based on the analysis, eight themes were identified and divided into two themes, factors related to the teacher and factors related to the teaching.</p> <p><i>Results and conclusions:</i> The results indicate that good quality teaching according to the experiences of home economics teacher students consists of teaching that is student oriented, academic, diverse, up-to-date, and combines theory, practice and teaching. In good quality teaching the teacher must be competent and excited about the subject they are teaching. The results indicate that eight different factors affect the experiences on the quality of teaching. The students that were interviewed had various experiences on the quality of teaching and majority of the students were mostly satisfied on the quality of teaching. On the experiences on quality of teaching teacher's pedagogic skills and practises together with the didactic and pedagogic choices were emphasized. The results of this research increase the understanding of students' experiences on the quality of teaching and the results of this study can be used when developing teaching.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Yliopistopedagogiikka, opetuksen laatu, opiskelijatytyväisyys		
Keywords Pedagogy in higher education, teaching quality, student satisfaction		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	PEDAGOGIIKKA, KORKEAKOULUT JA KOTITALOUSOPETUS	3
	2.1 Korkeakoulupedagoginen osaaminen	4
	2.2 Kotitalousopetus korkeakouluissa	9
3	OPETUKSEN LAADUN MITTAAMINEN.....	13
	3.1 Mitä on laatu ja laadukas opetus ja miten sitä voi mitata?	13
	3.2 Opiskelijatytyväisyys laadun mittarina	15
	3.3 Opetuksen laadun kriteerit korkeakouluissa.....	18
4	OPETUS JA OPISKELEMINEN HELSINGIN YLIOPISTON KOTITALOUSOPETTAJAN OPINTOSUUNNASSA	21
	4.1 Opetus kotitalousopettajan opintosuunnassa.....	23
	4.2 Opiskeleminen kotitalousopettajan opintosuunnassa	23
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	26
	6.1 Aineisto.....	26
	6.2 Aineiston analyysi	28
7	TULOKSET	30
	7.1 Kotitalousopettajaopiskelijoiden määritelmät laadukkaasta opetuksesta	30
	7.2 Opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavat tekijät.....	33
	7.3 Opetuksen laadun kokemukset kotitalousopettajan opintosuunnassa.....	37
	7.4 Opetuksen kehittäminen	46
8	TAATTUA LAATUA – VAI ONKO?	48
	8.1 Tutkimuksen tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa	48
	8.2 Tutkielman luotettavuus	50
	8.3 Tästä tulevaisuuteen.....	53
9	LÄHTEET	55
10	LIITTEET	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Helsingin yliopiston opetushenkilökunnan uraportaiden opetuskuvaukset.	6
Taulukko 2. Aloituspaikkojen (hyväksytyjen opiskelijoiden) määrät vuosina 2017-2020	24
Taulukko 3: Haastateltavien taustatiedot	28
Taulukko 4: Esimerkkejä aineistosta nousseista havainnoista ja niiden koodeista.....	28
Taulukko 5: Esimerkki aineiston luokittelusta yläteemaan, alateemoihin ja esimerkkejä alateemoihin liittyvistä koodeista.....	29
Taulukko 6: Laadukkaan opetuksen määritelmät luokiteltuna yläteemoihin, alateemoihin ja esimerkki alateemaan liittyvästä koodista	31
Taulukko 7: Opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavat tekijät luokiteltuna yläteemoihin, alateemoihin ja esimerkit alateemaan liittyvästä koodista	33
Taulukko 8: Opetuksen laadun kokemukset luokiteltuna yläteemoihin, alateemoihin ja esimerkit alateemaan liittyvästä koodista	38

KUVIOT

Kuvio 1: Kotitalouden taitopedagogiikan didaktinen kolmio (Haverinen, 2009, s. 23)...	10
---	----

1 Johdanto

Toimiessani Kotitalouspedagogit ry:n hallituksessa sekä Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa edunvalvontatehtävissä olen päässyt kuulemaan opiskelijoiden erilaisia kokemuksia ja mielipiteitä kotitalousopettajan opinnoista ja opintojen laadusta. Toisten mielestä opintomme tuntuvat jopa liian helpoilta, kun taas toisten mielestä opinnot ovat olleet hyvin työläättä ja haastavat. Samaan aikaan olen kuullut erilaisia tarinoita siitä, kuinka yliopistonlehtori on käyttänyt Wikipedian artikkelia luentojen lähteenä, mutta myös siitä, kuinka opetus on ollut opiskelijan mielestä niin opettavaista, että se on inspiroinut opiskelijaa syventymään vapaa-ajallaan opetuksen teemaan tuntikausiksi.

Opiskelijoiden kokemuksia opetuksen laadusta on tutkittu kvalitatiivisesti vain vähän. Opetuksen laatua lähestytään yleensä oppimistuloskeskeisesti tai kvantitatiivisin metodein, jolloin opiskelijoiden omat henkilökohtaiset kokemukset eivät pääse kuuluviin. Tämän vuoksi haluan tässä työssä keskittyä kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 22) opiskelijoiden kokemusten esille tuomiseen ja heidän opetuksen laadusta antamansa näkökulman ymmärtämiseen. Työni aihe on kotitaloustieteen ja kotitalousopetuksen opetuksen ytimessä, sillä työ keskittyy kysymykseen, millaista opetuksen tulisi olla, että kotitalousopettajaopiskelijat pystyvät opettamaan omaa tieteenalaansa. Helsingin yliopiston kymmenvuotisstrategian, Tieteen voimalla – maailman parhaaksi, mukaisesti Helsingin yliopisto haluaa olla paras paikka opiskella (Helsingin yliopisto, 2021a). Opiskelijoiden kokemuksiin opetuksen laadusta tulee tämän strategisen tavoitteen saavuttamiseksi suhtautua aiheen vaatimalla vakavuudella, onhan ”parhaaksi opiskelupaikaksi” tuleminen edellytyksenä myös opiskelijoiden tyytyväisyys opetukseen ja opetuksen laatuun. Tämän vuoksi työni tarkoituksena on selvittää Helsingin yliopiston kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia kotitalousopettajaopintojen perus-, aine- ja syventävissä opinnoissa saadusta opetuksen laadusta, sekä pohtia ja kuvata opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavia tekijöitä.

Työni alussa kuvailen niitä tunnuspiirteitä, joita korkeakoulupedagogiikkaan sekä opetuksen laatuun, sen kokemukseen ja mittaamiseen on tieteellisessä kirjallisuudessa kuvattu. Tämän jälkeen tarkastelen puolistrukturoiduissa teemahaastatteluihin kerättyä aineistoa, teen siitä tulkintoja ja vertailen tuloksia aiemman kirjallisuuden valossa. Lopuksi pohdin tutkielman luotettavuutta, tutkielman tulosten sovellusmahdollisuuksia sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Tässä työssä opettaja, opettajien opettaja tai korkeakoulu-

opettaja -termeillä viitataan yliopistossa opetusta antavaan henkilöön hänen uraportaan riippumatta. Opiskelija, opettajaopiskelija tai kotitalousopettajaopiskelija -termillä työssä viitataan yliopistossa kandidaatin tai maisterin tutkintoon johtavassa koulutuksessa opiskelemaan henkilöön, ellei toisin mainita.

2 Pedagogiikka, korkeakoulut ja kotitalousopetus

Jotta voidaan ymmärtää, mitä opetuksen laatu tarkoittaa kotitalousopettajankoulutuksen kontekstissa, tulee ymmärtää, millaisia tunnuspiirteitä korkeakoulupedagogiikassa ja kotitalousopettajankoulutuksessa on. Tässä kappaleessa kuvataan näitä pedagogiikan ja korkeakoulupedagogiikan sekä kotitaloustieteen ja kotitalousopettajankoulutuksen ominaisuuksia.

Koulutuksen yksi tärkeistä tehtävistä on välittää oppijalle niitä tietoja ja taitoja, joita kyseisessä oppimisyhteisössä ja yhteiskunnassa pidetään tärkeänä (Antikainen, Koski & Rinne, 2015). Samalla oppija saa tietoonsa kyseisen yhteisön säännöt ja normit, joiden avulla hän voi toimia osana yhteisöä. Näin tieto liittyy kaikkeen sosiaaliseen toimintaan, luoden valtasuhteita ja hallitsemisen tapoja samalla rakentaen ympäröivää yhteiskuntaa.

Suurin osa ihmisen elämän osa-alueista on tieteellistynyt viimeisen sadan vuoden aikana. Kasvatus on muuttunut uskonnollisista ja moraalisisista lähtökohdista tapahtuvasta toiminnasta tieteelliseen tietoon perustuvaksi toiminnaksi (Antikainen ym., 2015). Tehtävääorientoituneena alana kotitalouspedagogiikassa tietoa etsitään, jotta sitä voitaisiin soveltaa käytännössä ja näin mahdollistaa elämisen laadun parantaminen yhteiskunnassa (Smith, 2017; Pendergast, 2001). Tieteellinen tieto on yksi tiedon muodoista, joka jäsentää ihmisen arkea ja tapoja ymmärtää itseään ja elämää.

Yhteiskunnassa tärkeänä pidetyn tiedon oppiminen on kirjattu opetussuunnitelmaan. Opetus ei ole koskaan epäpoliittista tai neutraalia, vaan se on pikemmin kehitetty työntämään opiskelijoita tiettyyn suuntaan (Antikainen ym., 2015; Smith, 2017). Opetusta muokkaavat yhteiskunnan normit, valtasuhteet, historia ja kulttuuri. Amerikkalaisen opetussuunnitelmatutkijan Forshayn (Salminen, 2020, mukaan) mukaan jo yhden oppikerran ja opetuspäivän aikana opettaja voi teoriassa törmätä tuhansiin pieniin muuttujiin, joiden välillä kasvatusta ja opetusta on toteutettava, sekä tehtävä jatkuvia arvovalintoja ja priorisointeja. Yliopistokoulutuksessa tällaisiin muuttujiin vaikuttavat niin yhteiskunnan antamat vaatimukset yliopistokoulutukselle, yleinen koulutuspoliittinen ilmapiiri, opiskelijoiden motivaatio, opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet kuin monet muutkin tekijät, jotka ovat pedagogisissa tilanteissa läsnä.

Pedagogia on sanana laajasti käytetty ja tunnettu, mutta sitä on käsitteenä määritelty vain harvoin. Lisäksi sitä käytetään usein synonyyminä didaktiikalle tai kasvatukselle.

1970-luvulla Viljanen (Salminen, 2020, mukaan) määritteli pedagogiikan kasvatustapahtuman suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyvien ongelmien ratkaisuyrityksiä ja niiden pohdintaa. Smithin (2017, s. 7) mukaan pedagogia alleviivaa ihmistä; persoonaa ja kulttuuria opetuksen elementteinä, vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä, tietoa, jonka he tuottavat yhdessä. Kotitalouden taitepedagogiikkaa tutkinut Liisa Haverinen puolestaan tulkitsee (2009, s. 19) opettajan, oppijan ja opetettavan sisällön olevan kolmio, jossa opettajan ja oppijan välinen suhde kuvaa pedagogista suhdetta, kun taas opettajan suhde oppijan ja opetussisällön väliseen suhteeseen kuvaa didaktista suhdetta (kuvio 1, kappaleessa 2.2).

2.1 Korkeakoulupedagoginen osaaminen

Yliopisto-opetuksen keskeinen tavoite on opiskelijoiden laadukas oppiminen (Kangasniemi & Murtonen, 2017). Yliopiston tehtävänä on tämän saavuttamiseksi tuottaa pedagogisesti ja sisällöllisesti mahdollisimman laadukasta opetusta (Kangasniemi & Murtonen, 2017). Tässä oppimisen prosessissa opettajalla ja opiskelijalla on omat vastuunsa. Opiskelijalla on Yliopistolain (2009/558) mukaan oikeutena saada tutkimukseen perustuva korkeatasoista opetusta, jota opettajalla on velvollisuus antaa.

Kaikki Suomen yliopistot ovat sitoutuneet tutkimusperusteiseen opetukseen. Tämä on yksi korkeakoulupedagogiikan merkittävistä tunnuspiirteistä sekä tavoista varmistaa opetuksen sisältöjen korkea laatu. Opettajankoulutus muuttui tutkimuspainotteiseksi 1970-luvulla, jolloin opettajien maisteritason koulutus alkoi, ja opettajaopintoihin lisättiin teorialähtöisiä opintojaksoja sekä metodologiaopintoja (Toom, Kynäslahti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen & Kansanen, 2010, s. 333). Vaikka opettajaopinnot ovat tutkimuspainotteisia, suomalaisen opettajankoulutuksen tarkoituksena ei Toomin ym. (2010, s. 333) mukaan ole tutkijoiden tuottaminen, vaan opiskelijoiden havainnoimiseen, oman ajattelun kriittiseen tarkasteluun ja omien opintojen suorittamiseen vaadittujen tietojen ja taitojen hallitseminen.

Tämän tutkivan ajattelutavan opiskelija oppii omaksumaan ennen kaikkea yliopisto-opintojen avulla (Helsingin yliopisto, 2014). Jotta opetus yliopistossa perustuisi tieteesseen, tulee opetuksen sisällöt, pedagogiset valinnat ja opetusmenetelmät olla perusteltu tutkimukselliseen tietoon nojaten (Repo, 2010, s. 27; Toom & Pyhältö, 2020, s. 12–13). Tutkimusperustaisuuden tulee näkyä läpi opintojen, ja kaikkien opintojaksojen tulee olla in-

tegroitu tutkimukseen. Opintoihin tulee olla sisällytettynä tutkimusten tekemistä ja tutkimusmenetelmien opiskelua, sillä näiden avulla opiskelija voi omaksua yliopisto-opinnoille tunnusomaisen tavan oppia oppimaan. Jotta tämä olisi mahdollista, on opinnot Toomin ym. (2010, s. 333) mukaan järjestettävä neljän perusperiaatteen mukaan: 1. Opinto-ohjelma rakennetaan opetuksen systemaattisen analyysin mukaan, 2. Kaikki opetus perustuu tutkimukseen, 3. Kaikki opetus tulee olla järjestetty niin, että opiskelijat voivat harjoittaa argumentaation, ratkaisujen tekemisen ja oikeutuksen tekemisen taitoja ratkaistessaan pedagogisia taitoja ja 4. Opiskelijat oppivat akateemisen tutkimuksen tekemisen taitoja. Toom ym. (2010, s. 334) huomasi tutkimuksessaan, että vaikka tutkimusperusteisuus oli korkeakouluopettajien mielestä opiskeltavan aiheen kannalta tärkeää, oli tutkimuksellisen lähestymistavan käyttäminen heidän mielestään hankalaa. Systemaattinen tutkimusperustainen opetus olikin Toomin ja Pyhällön (2020, s. 13) mukaan riippuvaista yksittäisten korkeakouluopettajien osaamisesta.

Tutkimusperusteiseen opetukseen kuuluu opetustapahtuman suunnittelun ja toteutuksen lisäksi opetuksen kehittäminen. Oppimista, opetusta ja opiskelua koskevaa monitieteellistä tutkimustietoa tulee hyödyntää opetuksen ja yliopistoyhteisön kehittämisessä, ja näiden kehittämistoimenpiteiden vaikuttavuutta tulee tutkia (Toom & Pyhältö, 2020). Helsingin yliopistossa opetusta kehitetään keräämällä opiskelijoilta systemaattisesti palautetta tutkimusperusteisesti kehitettyjen opiskelijapalautejärjestelmien, kuten Kandipalautteen ja HowULearnin kautta, sekä kehittämällä opettajien opetustaitoa tarjoamalla heille mahdollisuuden opiskella korkeakoulupedagogiikkaa. Opiskelijapalautteesta tässä opinnäytetyössä kerrotaan lisää luvussa 3.

Merkittävin linkki uuden tutkimusperustaisen pedagogisen tiedon ja opettajaopiskelijoiden välillä on opettajien opettajat. He toimivat roolimalleina opettajaopiskelijoille (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007), ohjaten heitä opettajiksi kasvun aikana. Jotta korkeakouluopettajan olisi mahdollista auttaa opettajaopiskelijoita kasvamaan opetuksen asiantuntijoiksi, tulee hänen pedagogisen tietotaitonsa olla erinomaisella tasolla. Korkeakouluopettajien pedagogisen tietoisuuden ja tutkimusperusteisen opetuksen antamisen taidon on kuitenkin huomattu vaihtelevan suuresti (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007; Toom ym. 2010; Toom & Pyhältö, 2020). Koska pedagoginen osaaminen on korkeakouluopettajan työssä tärkeää, Helsingin yliopisto vaatii opetustyössä toimivilta henkilökunnan jäseniltä kokemusta opetustyöstä tullakseen valituksi tehtävänsä (Helsingin yliopiston johtosääntö 32–42 §). Vaadittu opetuksen taso vaihtelee yliopiston uraportaan ja työtehtävän mukaisesti (taulukko 1).

Taulukko 1. Helsingin yliopiston opetushenkilökunnan uraportaiden opetuskuvaukset

Uraporras	Työnimike	Vaaditun opetuksen tason kuvaus
4. porras	Professori	Kyky antaa korkeatasoista tutkimukseen perustuvaa opetusta.
3. porras	Apulaisprofessori	Tehtävässä tarvittava opetustaito.
	Yliopistonlehtori	Kyky antaa laadukasta tutkimukseen perustuvaa opetusta. Tehtäviin hakeneilta arvioidaan opetuskokemus, pedagoginen koulutus, taito tuottaa oppimateriaalia, muut opetustoimen ansiot ja tarvittaessa opetusnäyte.
	Yliopistotutkija, vanhempi tutkija, tutkimuskoordinaatti, intendentti	Tehtävässä tarvittava opetustaito.
2. porras	Tutkijatohtori	Tehtävässä tarvittava opetustaito.
	Yliopisto-opettaja	Kokemus opetustyöstä. Erityisesti arvostetaan pedagogista koulutusta, taitoa tuottaa oppimateriaalia ja antaa opetusta monipuolisesti.
1. porras	Tohtorikoulutettava, tutkimusavustaja, tekninen avustaja	Ei kuvausta opetustaidosta.

Opetustaidon tueksi Helsingin yliopistossa on mahdollista opiskella yliopistopedagogiikan perusopinnot (25 op) ja aineopinnot (35 op). Korkeakoulupedagogisen koulutuksen juuret ovat 1970-luvulla, jolloin opettajien maisteritason tutkinto perustettiin, ja Helsingin yliopistossa aloitettiin yliopistopedagogisten lyhytkurssien pitäminen. Toinen käännekohta korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä nykyiseen muotoonsa tapahtui 1990-luvulla, jolloin samanaikaisesti yhteiskunnassa käytiin keskustelua siitä, tulisiko opettajan koulutus siirtää ammattikorkeakouluihin ja yliopistopedagogiikan approbatur -opintokokonaisuus (15 ov) kehitettiin (Toom ym., 2010, s. 331–332; Nevgi, Lahtinen & Lindblom-Ylänne, 2014). Tämä käännekohta johti siihen, että opettajankoulutusta alettiin tutkia entistä monipuolisemmin.

2000-luvun alussa opinnot muuttuivat yliopistopedagogiikan perus- ja aineopinnoiksi. Vuodesta 2009 alkaen tähän 60 opintopisteen kokonaisuuteen on kuulunut myös laaja-

alaiset opettajan pedagogiset opinnot. Yliopistopedagogiikalla on ollut oma professoriinsa Helsingin yliopistossa vuodesta 2002 lähtien. Samana vuonna perustettiin Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö (YTY), joka muutettiin Iso pyörä -koulutusohjelmamuutoksen yhteydessä Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan keskuksiksi (HYPE) alkuvuonna 2017. (Nevgi, Lahtinen & Lindblom-Ylänne, 2014.) Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan opinnoissa opintojen peruseriaatteina ovat opetuksen perustuminen tutkimukseen sekä oppimiskeskeinen lähestymistapa. Opinnoissa kehitetään pedagogista asiantuntijuutta vuorovaikutuksessa muiden kanssa, havainnoimalla ja kuvailemalla opetusta sekä pohtimalla opetustilanteita monipuolisesti. (Timonen, 2012.)

Korkeakouluopettajien pedagogista koulutusta tarvitaan, jotta opettajilla on mahdollisuus kehittää itseään opettajina. Korkeakoulupedagogisten opintojaksojen opiskeleminen on Helsingin yliopistossa toimiville opettajille vapaaehtoista, vaikkakin toivottavaa. Opintojen aikana korkeakouluopettaja pääsee refleктоimaan omaa toimintaansa opettajana. Tämä saattaa aiheuttaa opettajalle identiteettikriisin opintojen alussa (Postareff ym., 2007; Postareff ym., 2008), kun opettajalle selviää, että hänen omassa opetuksessaan on kehittämisen tarvetta. Yliopistopedagogisten opintojen aikana korkeakouluopettaja saa koulutusta uusista pedagogisista lähestymistavoista, jolloin hänen koko käsityksensä itsestään opettajana pääsee kasvamaan ja muuttumaan kohti pedagogisesti taitavaa opettajaa. (Postareff ym., 2007, s. 568–569). Tämän vuoksi lyhytkursseista huomattiin olevan jopa haittaa, sillä korkeakouluopettajien huomattiin olevan lyhytkurssien jälkeen vähemmän itsevarmoja opettajuudestaan (s. 568), kun oma opettajaidentiteetti oli murtunut, eikä tilalle ollut vielä kasvanut uutta, entistä vahvempaa identiteettiä. Lyhytkursseille hakeutuu Postareffin ym. (2007, s. 569) mukaan erityisesti sellaisia opettajia, jotka ovat kohdanneet opetuksessaan ongelmia, tai jotka haluavat kehittää opetustaitoaan. Oman opetustavan muuttaminen on kuitenkin hidas prosessi, joka ei tapahdu vain yhden korkeakoulupedagogisen kurssin opiskelun aikana. Opettajuuden kehittymisen kannalta pedagogisista opinnoista onkin eniten hyötyä, jos opinnot kestävät yli vuoden (Postareff ym., 2007, s. 568). Vaikka näitä Postareffin ym. (2007) tutkimia lyhytkursseja ei enää järjestetä Helsingin yliopistossa, korkeakouluopettajien on yhä mahdollista opiskella koko yliopistopedagogiikan perus- tai aineopintojen kokonaisuuden sijaan myös yksittäisiä opintojaksoja, joissa oppimisen periaatteet ovat samat kuin lyhytkursseissa.

Korkeakoulupedagogiikan alalla eniten tutkimusta on tehty opettajien opetuksellisista lähestymistavoista ja opetuksen sekä oppimisen käsityksistä, eikä esimerkiksi opetuksen kognitiivista tai tunteiden näkökulmaa ole tutkittu yhtä paljon (Postareff & Lindblom-

Yläanne, 2015, s. 84). Opettajan opetuksellisen lähestymistavan on huomattu olevan yhteydessä opiskelijoiden oppimistuloksiin, opiskeluun suhtautumiseen yliopisto-opintojen aikana (Meriläinen, 2015; Postareff ym. 2007). Tämän vuoksi korkeakouluopettajan tutustuttaminen erilaisiin opetuksen lähestymistapoihin on ollut keskeisenä oppimisen tavoitteena yliopistopedagogiikan opetuksessa (Repo, 2010; Postareff ym. 2007). Opetukselliset lähestymistavat voidaan karkeasti jakaa kahteen eri ryhmään, opettajakeskeiseen eli sisältökeskeiseen lähestymistapaan ja opiskelijakeskeiseen, eli oppimiskeskeiseen lähestymistapaan (Postareff ym. 2007; Timonen, 2012; Meriläinen, 2015). Näistä tehokkaammaksi on todettu opiskelijakeskeinen lähestymistapa, jota kohti yliopistopedagogiikan opiskelijoita ohjataan Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan opinnoissa (Postareff ym., 2007; Postareff ym. 2008; Meriläinen, 2015). Korkeakoulupedagogia on kuitenkin niin monimuotoinen asia, että opetuksellisten lähestymistapojen jakaminen vain näihin kahteen ryhmään ei anna laajaa kuvaa ilmiöstä (Postareff ym., 2008, s. 30). Opettajan suosimiin opetuksen lähestymistapoihin vaikuttavat hänen käsityksiinsä oppimisesta ja opettamisesta. Tämä heijastuu hänen opetuskäytänteisiinsä, jotka puolestaan vaikuttavat opiskelijoiden oppimistuloksiin (Postareff ym., 2007, s. 558; Timonen, 2012; Meriläinen, 2015; Postareff ym., 2008) ja näin myös opiskelijapalautteeseen ja opiskelijoiden kokemukseen opetuksen laadusta.

Korkeakoulupedagogisen osaajan tulisi olla myös akateeminen asiantuntija. Akateeminen asiantuntijuus koostuu neljästä ulottuvuudesta; tutkimuksen, integroinnin, soveltamisen ja opetuksen asiantuntijuudesta (Toom & Pyhältö, 2020, s. 16). Sen tulisi kehittyä yksilö- ja yhteisötasolla oppimisen seurauksena. Akateemisen asiantuntijan tulisi alan opettajana hallita opetettava tieteenala kokonaisvaltaisesti ja olla oman alansa asiantuntija, samalla tavoitellen uusien tutkimusaiheiden löytämistä ja uuden tiedon rakentamista. Hän on valmis sijoittamaan ja jäsentämään omaa tieteenalaansa suhteessa muihin tieteenaloihin ja tekemään monitieteistä tutkimusta. Hän osaa soveltaa alansa tutkimusosaamista käytännössä eri konteksteissa. Opettajana hän kykenee tarkastelemaan tieteenalansa käytäntöjä ja haasteita oppimisen, opetuksen, hyvinvoinnin, pedagogisen johtamisen ja kehittämisen näkökulmista, suunnitellen opetussuunnitelmat ja pedagogiset prosessit huolella opiskelijoiden oppimista tukeviksi. (Toom & Pyhältö, 2020, s. 16.) Akateeminen asiantuntijuus tulisi Toomin ja Pyhällön (2020, s. 16–17) mukaan nähdä yksittäisten opettajien osaamisen lisäksi yhteisöjen kompetenssina.

2.2 Kotitalousopetus korkeakouluissa

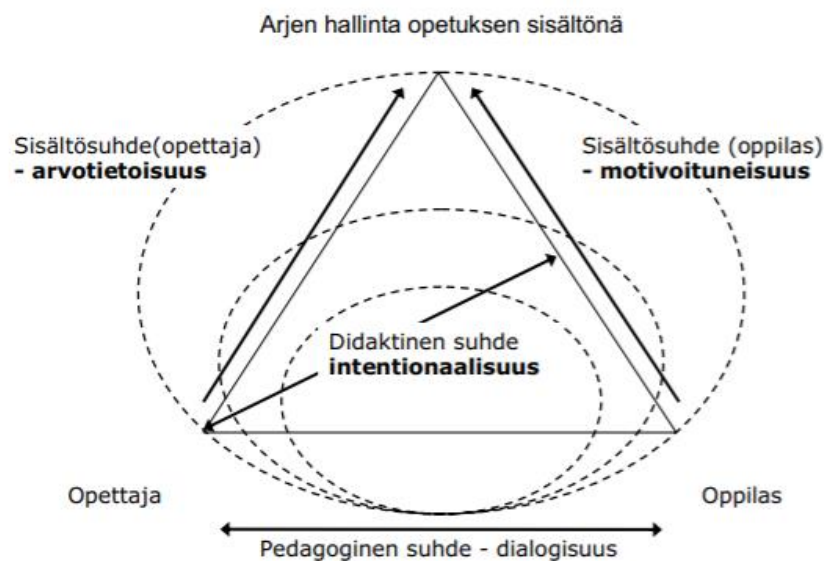
Kotitalousalan kansainvälinen liitto International Federation of Home Economics (IFHE) tuotti vuonna 2008 kannanoton kotitalousalan positiosta ja tulevaisuudesta 2000-luvulla. Kyseinen kannanotto (IFHE, 2008) on yksi käytetyimmistä kotitalousalan sisältökuvauksista, sillä se kuvaa kattavasti alan eri ulottuvuudet sekä tulevaisuuden näkymät. IFHE:n (2008) mukaan kotitalousala koostuu neljästä eri osa-alueesta: akatemia, arki, opetus ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Kotitaloustieteen alaa on kuitenkin mahdotonta rajata tarkasti, sillä perhe, koti ja kotitalous ovat komplekseja systeemejä, ja jos alan sisältöä rajattaisiin tarkasti, alan tutkimustulokset eivät olisi luotettavia (Janhonen-Abruquah, 2010, s. 16). Vaikka kotitaloustieteen ala on pirstaloitunut, on tieteenalalla kaikkia yhdistävä ydin, arki (Kivilehto, 2011, s. 7). Kotitalousala linkittyykin arjen kautta lähes kaikkiin maailmanlaajuisiin systeemeihin (Turkki, 2012, s. 39). Kotitaloustieteessä arkea tarkastellaan kodin piirissä tapahtuvan toiminnan lisäksi myös kaiken sen muun toiminnan kautta, mikä liittyy jokapäiväisen elämän perustan turvaamiseen erityisesti ruoan, turvan ja asumisen, sekä meille läheisten ihmissuhteiden puitteissa toimimiseen myös kodin ulkopuolella (Turkki, 2009, s. 102).

Jotta kotitalousala voi toimia kaikilla sen eri osa-alueilla, tulee sen uudistua jatkuvasti. Kotitalousopetuksen moninaista luonnetta ja uudistumista voidaan kuvata muun muassa lettimetaforan avulla. Smith (2017, s.8; 12–13) kuvaa kotitalousopetuksen ”letin” koostuvan kolmesta kotitalouspedagogiikan näkökulmasta: pedagogiikka poliittisena ja moraalisenä projektina, vuorovaikutuksena ja opetuskäytänteinä. Nämä kolme näkökulmaa toimivat letin eri osioina, jotka ovat toistensa olemassaolosta riippuvaisia. Lettiä ei voida tehdä vain kahdella osiolla, vaan toimivassa kokonaisuudessa yhdistetään kaikki kolme osiota. Letissä on kuitenkin tilaa uusille osioille, joita käyttämällä letti uudistuu. Samoin ottamalla käyttöön uusia pedagogisia näkökulmia kotitalousopetuksen ”letti” voi uudistua. (Smith, 2017, s. 8; 12–13.) Näistä kolmesta näkökulmasta Smith (2017, s. 7) toteaa pedagogian näkemisen ohjeistuksen käytänteinä olevan yleisin tapa ymmärtää pedagogiikka. Silloin opetuksen tekniset käytänteet, tiedonvälityksen tavat ja opetuksen eri aktiviteettien muokkaaminen opetukseen sopiviksi korostuvat pedagogiikassa, ja tekevät opettajasta metodologisesti tai strategisesti opetussuunnitelmaa rakentavan toimijan.

Toisaalta, kuten yllä todettiin, Haverinen (2009, s. 19) tulkitsee tämän olevan pikemmin didaktiikkaa kuin pedagogiaa. Haverisen (2009, s. 25) mukaan pedagoginen suhde on nimenomaan opettajan ja oppilaan välinen suhde, ja sen kautta kuvataan sitä, millainen

vuorovaikutus tukee oppimista. Didaktinen suhde puolestaan havainnollistaa hänen mukaansa sitä, miten opettaja pyrkii opetuksellaan vaikuttamaan oppilaan opiskeluun ja oppimiseen (Haverinen, s. 24). Haverisen tapa kuvata pedagogiikkaa vain vuorovaikutuksena opettajan ja opiskelijan välillä tukee Smithin (2017) kuvausta kotitalousopetuksen vuorovaikutusta kuvaavasta letin osasta. Smith toteaa (2017, s. 10) tämän näkökulman alleviivaavan ihmistä; persoonaa ja kulttuuria opetuksen elementteinä, vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä, tietoa, jonka he tuottavat yhdessä.

Haverisen taitopedagogiikan didaktisessa kolmiossa (kuvio 1) pedagogiikan ja didaktiikan lisäksi kuvataan opettajan ja opiskelijan suhdetta opetuksen sisältöön. Opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna taitopedagogiikassa sisältösuhde kuvaa hänen asennettaan kotitaloustaitojen opiskeluun, harjoitteluun sitoutumista sekä sitä, kuinka merkittävänä opiskelija kokee kotitaloustaitojen oppimisen olevan oman elämäntilanteensa kannalta (Haverinen, 2009, s. 27). Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna sisältösuhteeseen kuuluu opetettavan aiheen hallintataidon lisäksi arvostus opetettavaa aihetta kohtaan sekä se, millaisia tavoitteita hän korostaa (Haverinen, 2009, s. 27).



Kuvio 1: Kotitalouden taitopedagogiikan didaktinen kolmio (Haverinen, 2009, s. 23)

Kasvatus ja koulutus on aina pohjimmiltaan arvosidonnaista poliittista toimintaa (Salmi-nen, 2020). Kotitaloustieteessä poliittinen kannanotto ilmenee pyrkimyksenä etsiä vas-tauksia kestävään elämään (IFHE, 2008). Kotitaloustiede kyseenalaistaa yhteiskuntaa, ja pyrkii määrittelemään sitä, millainen yhteiskunnan tulisi olla (Smith, 2017, s. 8). Smit-

hin (2017, s. 8) mukaan kotitalousopettajat pyrkivät olemaan professio, jonka tarkoituksena on etsiä tapoja palvella yhteiskuntaa, ja näin mahdollistaa kestävät elämäntavat yksilöille, yhteisöille ja perheille. Koska opettaja on Smithin (2017, s. 9) mukaan transformatiivinen intellektuaali, heidän pedagogiset tapansa ohjautuvat oikeudenmukaisuudesta ja vapautumisesta, sekä tietynlaisen kansalaisen konseptista. Smith (2017, s. 8) toteaa kotitalousopetuksen tärkeintä merkitystä tai tarkoitusta usein kuvattavan sanalla *missio*, joka on normatiivinen kuvaus siitä, mitä pitäisi olla.

Kotitalousalaa voidaan kuvata myös tieteidenväliseksi tieteeeksi, sillä alalla hyödynnetään eri tieteenalojen käsitteistöä ja näkökulmia käyden dialogia ja rakentaen siltoja eri tieteenalojen välillä (Kivilehto, 2011, s. 8). Kotitalousopettajan tulee täten hallita laajoja kokonaisuuksia ja olla usean eri alan ammattilainen riippumatta oppilaitoksesta, jossa hän opetusta antaa. Opetettavat kokonaisuudet ovat jo peruskoulussa laajoja, ja sisältävät niin ruoanvalmistusta, puhtaanapitoa, kuluttajuutta, taloustaitoja, vuorovaikutusta kuin teknologiaosaamistaakin. Jotta kotitalousopettaja voisi olla oman alansa rautainen ammattilainen, tulee hänen itse osata opettavat aiheet perinpohjaisesti. Tämän vuoksi Suomessa kotitalousopettajaksi voi opiskella vain yliopistossa. Alan pienuuden takia kotitalousopettajankoulutusta järjestävät suomenkielisesti vain Helsingin yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto sekä ruotsinkielisesti Åbo Akademi. Oppiakseen kotitalousalan monialaiseksi ammattilaiseksi, tulee opettajaopiskelijan saada opetusta alan eri aihealueista. Korkeakoulupedagogin ammatti onkin haastava, sillä myös korkeakouluissa opettavat aiheet vaihtelevat laajasti oman tieteenalan spesifeistä ongelmista laajoihin kokonaisuuksiin ja tieteenalan lähes ulkopuolisiin aiheisiin. Korkeakouluopettajille ei aina ole tarjolla vakiintuneita opetettavia opintojaksoja, vaan opettavat opintojaksot vaihtelevat vuosittain. Tarjotakseen opiskelijoille laadukasta opetusta, tulisi korkeakouluopettajan osata alansa kaikkien mahdollisten osa-alueiden lisäksi usean muun tieteenalan perusteet kotitalousalan tieteidenvälisen luonteen takia, sekä korkeakouluopintojen muut keskeisimmät asiat kuten eri metodologiat. Koska tämä vaatisi lähes yli-inhimillisiä kykyjä käsitellä ja muistaa tietoa, on korkeakouluopettajilla yleensä vain muutama opintojakso opettavana kerrallaan jotta opettaja voi keskittyä kyseisten aihealueiden tietotaidon hallintaan.

Opettajana toimiessa tietotaitojen lisäksi kotitalousopettajan kotitaloustaitojen tulee olla riittävällä tasolla. Peruskoulussa, toisella asteella ja aikuisopetuksessa toimivien opettajien lisäksi erinomaista kotitaloustaitojen hallintaa vaaditaan niiltä korkeakouluopettajilta, jotka opettavat sellaisia opintojaksoja, joilla opetellaan kotitaloustaitoja. Kotitaloustai-

doiksi Turkki (1994, s. 23) toteaa kädentaitojen lisäksi kuuluvan tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaitoja, teknologisia taitoja, suunnittelu- ja päätöksentekotaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä esteettisiä, eettisiä ja ekologisia taitoja. Kotitaloustaidot ymmärretäänkin kompleksisena, laajana kokonaisuutena. Kotitaloustaitoa ei voi irrottaa toiminnasta, sillä toiminta ja taito ovat keskenään sekä rinnakkaisia että sisäkkäisiä (Heinilä, 2007, s. 66).

3 Opetuksen laadun mittaaminen

Laatu on käsitteenä vaikeasti lähestyttävä, sillä se tarkoittaa eri ihmisille eri asioita, ja jopa samalle ihmiselle eri asioita eri tilanteissa (Harvey & Green, 1993; Tam, 2001). Laatu voidaan nähdä odotuksina, täydellisyyden tavoitteluna, standardien täyttämisenä, vastineena rahoille tai esimerkiksi aikomuksina (Harvey & Green, 1993). Laatu voi toiselle tarkoittaa korkea-arvoisuutta tai täydellisyyttä, kun taas toiselle laatu tarkoittaa sijoitumista johonkin tiettyyn pisteeseen hyvä-huono-janalla. Jokaisella on oma näkemyksensä siitä, mitä laatu on, vaikka se olisikin vaikeasti sanoitettavissa. Tässä luvussa kuvataan näitä erilaisia tapoja määritellä ja mitata laatua.

Laadun dokumentoiminen korkeakouluissa ei ole täysin vapaaehtoista, sillä Bolognan prosessin mukaisesti korkeakoulujen tulee tarkkailla ja dokumentoida laatua ja laatuprosessia korkeakoulussa (Biggs, 2011, s. 8). Näin pyritään varmistamaan, että opetus olisi korkeakouluissa korkealaatuista ja läpinäkyvää. Tästä laadun ja laatujärjestelmän dokumentoinnista ja arvioinnista vastaa Helsingin yliopiston osalta Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).

3.1 Mitä on laatu ja laadukas opetus ja miten sitä voi mitata?

Opetuksen laadulle ei ole olemassa vakiintunutta mittaria, ja sen mittaaminen objektiivisesti on hankalaa (Arminen, Hujala & Hynninen, 2019, s. 24). Haasteena laadun mittamiselle ovat myös vaihtelevat laadun määritelmät. Laatu on asia, mitä kohtaan lähes jokaisella on vaatimuksia. Harvey & Lee (1993) kuvailevat korkeakouluihin vaatimuksiin osoittavia tahoja osakkaiksi, joista jokainen kokee laadun eri tavalla. Näitä osakkaita ovat opiskelijat, korkeakoulun työntekijät, valtio, korkeakoulua rahoittavat tahot, akkreditointijat ja auditoinnin tekijät sekä muut yliopiston yhteistyötahot (Harvey & Lee, 1993). Kaikki nämä eri osakkaat tarkastelevat eri laadun osa-alueita ja laatua eri näkökulmista. Tämä asettaa haasteeksi opetuksen päämäärien määrittelyn ja kyseenalaistaa sen, kuka saa tai kenen tulee nämä päämäärät määritellä, mikä saattaa johtaa valtataisteluun, jossa eri osakkaat taistelevat saadakseen äänensä kuuluviin, kun laatua arvioidaan (Tam, 2001, s. 49).

Toom & Pyhältö (2020) selvittivät korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamista korkeakouluissa. Selvityksen yhteydessä Toom & Pyhältö (2020) kokosivat yhteen erilaisia käytäntöjä, joiden on tutkimuksissa osoitettu kytkeytyvän laadukkaaseen opetukseen ja

oppimiseen, opintojen etenemiseen sekä opiskelijoiden osaamiseen ja työllistymiseen (s. 26-28). Näitä käytäntöjä olivat muun muassa opettajien pedagoginen koulutus, opiskelijoiden tarpeiden tunnistaminen ja huomioiminen opetuksessa sekä ymmärrys opetuksen ja oppimisen vastavuoroisesta suhteesta (Toom & Pyhältö, 2020, s. 27-28). Samojen tekijöiden on huomattu olevan yhteydessä opetuksen laadun lisäksi akateemiseen ja sosiaaliseen kiinnittymiseen korkeakouluopintoihin, motivaatioon, osaamisen laatuun sekä opiskelijoiden ymmärtämiseen tähtäävään opetukseen (Toom & Pyhältö, 2020, s. 27), sillä opetuksen laatuun voidaan nähdä kuuluvan myös nämä tekijät. Yleisesti onkin yksimieleistä, että opetuksen laatu on merkitsevää, mutta ei se, mitkä kaikki tekijät opetuksen laatuun vaikuttavat (Cochran-Smith, 2003, s. 97).

Useissa tutkimuksissa opetuksen laatua lähestytään kuitenkin opettajien opetus- ja oppimiskäsitysten tai opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen kautta. Tällöin lähtökohdana pidetään sitä, että oppimisen laatu toimii opetuksen laadun mittarina. Oppimisen lähestymistapojen on huomattu olevan yhteydessä opiskelijoiden kokemuksiin opiskeluympäristöstä (Repo, 2010, s. 105). Syväsuuntautuneiden opiskelijoiden on todettu suhtautuvan keskimääräisesti myönteisemmin oppimisympäristöön, kuin pintasuuntautuneiden opiskelijoiden (Repo, 2010, s. 105). Opetuksen kehittymisen ja sitä kautta laadukkaan opetuksen varmistamisen kannalta onkin tärkeää, että opettaja tiedostaa oman opetuksensa taustalla toimivat tekijät.

Korkeakoulukontekstissa laatua voidaan tarkastella joko institutionaalisella tasolla tai opetusvuorovaikutuksen tasolla (Toom & Pyhältö, 2020, s. 25). Institutionaalisella tasolla tarkastelun kohteena ovat korkeakoulun ohjaavat asiakirjat, kuten strategian sisällöt ja painotukset, kehittämistoimenpiteet, koulutusohjelmien tutkintovaatimukset ja opetussuunnitelmat sekä niiden rakenteet, sisällöt, tavoitteet ja pedagogiset käytänteet, korkeakouluopettajien pedagoginen osaaminen tai esimerkiksi opiskelijavalinnat. Tarkastelemalla laatua opetusvuorovaikutuksen tasolla kiinnitetään huomiota oppimis-opetustilanteeseen, opetusvuorovaikutukseen ja korkeakouluopettajan opetus-oppimisprosessia koskeviin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Laatua voidaan lähestyä myös opiskelijan oppimistulosten kautta, sillä laadukkaan opetuksen oletetaan yhdistyvän laadukkaaseen oppimiseen. (Toom & Pyhältö, 2020, s. 25.) Opetuksen laatua institutionaalisella tai opetusvuorovaikutuksen tasolla tarkasteltaessa apuna käytetään erilaisia laadun seurannan systeemejä, kuten laatukontrollia, laadunvarmistusta, laadun auditointia, laadun arviointia ja indikaattorisysteemejä (Tam, 2001, s. 49). Tamin (2001, s. 49) mukaan laatukontrollissa tutkitaan palvelun tarjoamisen jälkeen, vastaako tarjottu palvelu, kuten opetus, ennakkoon määritellyjä standardeja. Laadunvarmistus on puolestaan Tamin (2001, s. 14

49) mukaan systeemi, joka perustuu sille olettamukselle, että jokainen organisaation jäsen on vastuussa laadun ylläpidosta ja kehittämisessä. Ladun auditoinnissa korkeakoulun eri systeemit ja struktuurit tarkistetaan, jotta voidaan varmistua siitä, että instituutio toimii laadun tietyllä tasolla. Laadun arvioinnissa puolestaan arvioidaan korkeakoulun laatua sen perusteella, mitä kyseisessä korkeakoulussa todellisuudessa tapahtuu, ja korkeakoulun suoriutumista arvostellaan vertaamalla sitä laadun kriteereihin. Lähestymällä laatua indikaattorisysteemien avulla korkeakoulun suoriutumista verrataan ennalta määriteltuihin indikaattoreihin. Tällöin nähdään, että laatu koostuu tehtaiden toiminnan mukaisesti panoksista ja niiden tuotoksista, joita voidaan kvantitatiivisesti arvioida. Ongelmaksi kuitenkin korkeakoulukontekstissa muodostuu se, että yksi panos voi synnyttää usean eri tuotoksen, eikä tätä ole indikaattorisysteemejä tarkasteltaessa mahdollista huomioida. (Tam, 2001, s. 49-59.) Näissä kaikissa metodeissa yhteisenä ongelmana on opiskelijoiden näkökulman vähättely, vaikka korkeakoulujen keskeinen tarkoitus on tarjota opiskelijoille optimaaliset mahdollisuudet laadukkaalle oppimiselle (Tam, 2001, s. 53). Tässä tutkielmassa Helsingin yliopiston opetuksen laatua tarkastellaan institutionaalisella tasolla kappaleessa 3.3.

3.2 Opiskelijatyytyväisyys laadun mittarina

Yhtenä opetuksen laadun mittaamisen tapana on 1920-luvulta lähtien käytetty opiskelijapalautetta (Penny, 2003, s. 399). Opetuksen laadun tutkimus opiskelijanäkökulmasta onkin painottunut erilaisten toimivien opiskelijapalautekyselyiden kehittämiseen (ks. Spooren, 2007; Elliott & Shin, 2010; Wiers-Jenssen, Stensaker & Grogarg, 2010; Alves & Raposo, 2007), varsinaisen opiskelijatyytyväisyyden tutkimuksen ollessa vähäisempää. Helsingin yliopistossa kerätään opiskelijoilta opintojaksojen päätyttyä palautetta opettajan valitseman tavan mukaan joko sähköisesti esimerkiksi WebOodissa tai Moodlessa, tai perinteisesti paperilla opintojakson aikana. Valtakunnallisella tasolla opiskelijapalautetta kerätään muun muassa Kandipalautteen muodossa. Kandipalaute on valtakunnallinen oppimista, opiskelua ja opetusta koskevaan tieteelliseen tutkimukseen perustuva yliopistojen välinen opiskelijapalautekysely, jossa kandidaatin tutkinnon suorittaneilta opiskelijoilta kysytään tyytyväisyyttä yliopistoon ja kokemuksia opintojen sujuvuudesta (Kandipalaute, 2019). Vaikka kaikkien kandidaatiksi valmistuneiden opiskelijoiden tulisi vastata Kandipalautteeseen, todellisuudessa vuonna 2019 kyselyyn vastasi vain noin 65 % Helsingin yliopiston kandidaatiksi valmistuneista opiskelijoista (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu, n.d.). Opiskelijapalautteen kerääminen on laissa veloitettua (Yliopistolaki 2009/558 § 87). Se määrittää myös yliopiston saamaa rahoitusta

(Valtioneuvoston asetus yliopistoista 2009/770 § 6) ja on osa yliopiston laatujärjestelmän auditointia (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2019) sekä koulutusohjelmien laadunhallintaa (liite 1).

Opetuksen laadun toteaminen pelkän opiskelijapalautteen avulla on kuitenkin lähes mahdotonta, sillä opiskelijapalautetta ei voida pitää objektiivisena. Opiskelijat eivät saa yleensä minkäänlaista koulutusta oman opettajansa opetuksen arvioimiseen tai oman oppimiskokemuksen määrittelemiseen (Penny, 2003, s. 407). Poikkeuksen tässä tekevät opettajaopiskelijat, sillä heidän koulutukseensa sisältyy myös toisen antaman opetuksen havainnoimista. Vaikka opiskelijat voivatkin tehdä tarkkoja havaintoja opettajien opetustavoista, eivät nämä havainnot ole koskaan riippumattomia ulkoisista tekijöistä (Penny, 2003). Opettajaopiskelijoilla on Lunenbergin ym. (2007, s. 587) mukaan sellaisia ennakkokäsityksiä oppimisesta ja opetuksesta, jotka eroavat korkeakouluopettajien näkemyksistä. Lisäksi jokainen opiskelija oppii eri tavoin. Jos esimerkiksi opiskelijan mielestä tehokas oppiminen on tiedon ulkoa opettelua tenttiä varten, olettaa hän myös, että opettaja antaa hänelle opetuksessa välineet oppia opintojaksolla käsiteltävä tieto ulkoa. Jos kuitenkin opettajan opetustapa ei ole sellainen, että se tukisi tämän opiskelijan oppimistapaa, saattaa hän kokea opetuksen olevan tehotonta, ja täten myös huonolaatuista. Tällöin myös hänen oppimistuloksensa (kuten tentin arvosana) saattaa olla heikompi, mikä myös tukisi väitettä heikkolaatuisesta opetuksesta. Samalla opintojaksolla saattaa sen sijaan olla opiskelija, jolle kyseisen opettajan opetustapa sopii, jolloin hän saattaa kokea opetuksen olevan laadukasta, ja saa tentistä korkean arvosanan. On siis todennäköistä, että opettajan opetustapa ei sovi yhteen kaikkien hänen opiskelijoidensa tehokkaimaksi kokemien oppimistapojen kanssa. Kuten Penny (2003, s. 407) toteaa:

”To think then that students who simply desire to reproduce material to pass exams and students who desire to develop understanding and meaning in the learning process would use the same criteria to judge teaching effectiveness is simply absurd.”

Tämän saman syyn takia korkeakouluopettaja saattaa saada aiempaa matalampaa palautetta opiskelijoilta, jos hän kokeilee uusia, innovatiivisia opetuksen tapoja (Penny, 2003, s. 407).

Opiskelijoiden vastaukset opiskelijapalautekyselyissä koskien opetuksen laatua eivät ole objektiivisia, sillä opiskelijoiden käsityksiin laadukkaasta opetuksesta vaikuttavat niin omat oppimistulokset, motivaatio, odotukset opintojaksosta saadusta arvosanasta, opiskelijan ikä, opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, opintojakson osallistujamäärä, kuin

lukuisat muutkin tekijät (Arminen ym., 2019; Penny, 2003). On myös mahdollista, että koska opettajaopiskelijat saavat pedagogista koulutusta, tarkastelevat he omia opettajiin muita opiskelijoita kriittisemmin. Valtakunnallisen Kandipalautteen vuoden 2020 vastausten perusteella tästä huolimatta Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijat vastasivat väitteeseen ”Opetus on ollut mielestäni pääosin laadukasta” keskiarvolla 4,2 (asteikko 1–5), vastauksen ollen keskimääräinen koko yliopiston tasolla (ka 4,1) sekä koko valtakunnan tasolla (ka 4,2). Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijat eivät kuitenkaan vuonna 2019 olleet yhtä tyytyväisiä korkeakouluopettajien pedagogisiin taitoihin, sillä keskimääräinen vastaus väitteeseen ”Olen ollut tyytyväinen käytettyihin opetusmenetelmiin” oli 3,6 vastauksen ollen muihin Helsingin yliopiston tiedekuntiin verrattuna kolmanneksi matalin. Toisaalta vuonna 2020 kyseisen väitteen keskimääräinen vastaus oli kasvatustieteellisessä tiedekunnassa 3,8, tuloksen ollessa sama koko yliopiston tasolla (ka 3,8) ja vain yhden desimaalin pienempi kuin valtakunnan taso kaikkien vastaajien keskuudessa (ka 3,9). (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu, n.d.) Kandipalautteen vastauksia tarkastellessa ei täten voida huomata eroa kasvatustieteen opiskelijoiden ja muiden opiskelijoiden välillä.

Vaikka kansalliset opiskelijapalautekyselyt on kehitetty aiheen tutkimusten perusteella ja niitä kehitetään edelleen jatkuvasti, tasapainoilevat kyselyt silti muutaman jännitteen väillä: summatiivinen (opetuksen laadun mittaaminen) vastaan formatiivinen (opetuksen laadun parantamiseen tähtäävä) palaute, vastuu vastaan kehitys, opettajien tarpeet vastaan yhteiskunnan tarpeet (Penny, 2003, s. 400). Esimerkiksi yliopiston perusrahoituksen laskennassa huomioon otetaan Kandipalautteesta vain 13 kysymystä, joiden avulla Opetus- ja kulttuuriministeriö päättää, kuinka laadukasta ja tarkoituksenmukaista opetus kyseisessä yliopistossa on ja jotka määrittelevät 3 % yliopiston saamasta perusrahoituksesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Opiskelijapalautteen käyttäminen politiikan keinona ei ole vain suomalainen asia, sillä Pennyn (2003, s. 403) mukaan Yhdysvalloissa on opiskelijapalautetta käytetty muun muassa uusien työntekijöiden palkkauspäätöksissä 1970-luvulta lähtien. Yksi syy opiskelijapalautteen laajalle käytölle on Hornsteinin (2017, s. 2) mukaan sen helppous. Opiskelijapalautteen käyttö ei vaadi muuta kuin opiskelijoille lähetettävän lomakkeen ja sen tarkastelemisen, ja jos lomakkeen tarkastus tapahtuu sähköisesti, säästyy runsaasti henkilökunnan aikaa (Hornstein, 2017, s. 2).

Mutta jos opiskelijapalaute on epäluotettavaa, miksi sille annetaan niin suuri painoarvo? Syynä on yksinkertaisesti opetuksen saajan ajatusten esille saannin tärkeys, jotta nämä

ajatukset ja oppijoiden erilaiset, henkilökohtaiset, kokemukset voidaan ottaa opetuksessa huomioon. Helsingin yliopiston tuottamassa opiskelijapalautteiden yhteenvedossa todetaankin, että palauteprosessin tulisi muodostaa kehä, jossa analysoidun tiedon perusteella tunnistetaan opetuksen ja oppimisen kehittämiskohteet, päätetään sen pohjalta tarvittavat toimenpiteet, tiedotetaan näistä toimenpiteistä sekä seurataan valittujen toimenpiteiden vaikutusta (Toom, Ritola, Carver, Hagelin, Nylund, Parpala, Pyyhtiä & Tiitinen, n.d.).

3.3 Opetuksen laadun kriteerit korkeakouluissa

Jotta opiskelijoiden kokemukset opetuksesta voitaisiin nähdä validina tapana määritellä opetuksen laadukkuutta, tulee palautekyselyiden perustua aiheen tieteellisen tutkimuksen lisäksi erilaisiin laadukkaan opetuksen kriteeristöihin (Penny, 2003, s. 401). Tällaisina kriteeristöinä Helsingin yliopistossa voidaan pitää esimerkiksi Helsingin yliopistossa 2000-luvun alussa käytössä ollutta opetuksen laadun arviointimatriisia (Frimodig & Pakkanen, 2006; Kehittämisosasto, opintoasiat, 2007), opetustaidon arviointimatriisia (Helsingin yliopisto, opintoasiainneuvosto, 2017) sekä Helsingin yliopiston Opettajan Akatemian kriteerejä erinomaiselle opettajalle (2016).

Helsingin yliopistoon päätettiin kehittää lukuvuoden 2002–2003 aikana koulutuksen ja tutkintojen arvioinnissa saadun tiedon sekä kokemuksen perusteella opetuksen laatua ja yliopiston koulutusten tuloksellisuutta kuvaava kriteeristö ja niitä mittaava arvioinnin väline (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 6). Tämän kriteeristön luomisessa otettiin mallia 1990-luvulla hyväksi havaitusta Oulun yliopiston opetuksen laadun arviointimatriisista. Matriisia pilotoitiin vuosina 2004–2006. (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 6.) Matriisiin koottiin laadun tarkastelua varten yliopiston keskeiset toiminnot, ja kunkin toiminnon kohdalle laadittiin neliportainen sanallinen määrittely heikosta erinomaiseen laadun tasoon (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 10). Näitä keskeisiä toimintoja oli muun muassa yliopistopedagoginen tutkimus opetuksen tukena, opiskelijakeskeisyys, opetustoiminnan strategiatyö, oppimiseen ohjaus ja henkilökohtainen neuvonta ja työelämäyhteydet (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 51). Arviointimatriisi täytettiin itsearviointina yliopiston kolmi-kantaisen demokratian (opettajia, opiskelijoita, muuta henkilökuntaa) mukaisesti (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 10), ja lähetettiin opintoasiainneuvostolle arvioitavaksi, joka teki rehtorille esitykset tuloksellisuusrahan jaosta opetuksen laadun perusteella (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 14). Kotitalous- ja käsityötieteiden laitokselle myönnettiin

vuonna 2005 tuloksellisuusrahoituksena 23 000 euroa, laitoksen kuvatessa onnistuneesti opetuksensa hyvää laatua (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 15).

Yksiköiden itsearviointiraportteja arvioidessaan opintoasiaintoimikunta (ONE) totesi usealla laitoksella olleen vaikeuksia sijoittaa itseään laatuluokkiin (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 13). Opetuksen laadun arviointimatriisin palautteissa tuli kuitenkin esille, että matriisi koettiin laitoksilla yleisesti hyvänä ja käyttökelpoisena opetustyön strategiavälineenä (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 18). Matriisin avulla opetuksen laatua oli ollut aiempaa helpompaa tarkastella opetuksen laatua monipuolisemmin ja laajemmin, sillä matriisi kattoi laajasti opetuksen laatuun liittyvät eri osa-alueet. Matriisin avulla laitokset myös pystyivät ”tarkistamaan” opetuksen tilan laitoksella, tiedekunnassa, osastolla tai oppiaineessa. Matriisi auttoi laitoksia kehittämistyössä ja sen koettiin asettavan kaikki yliopiston yksiköt tasa-arvoiseen asemaan tekemällä arviointikriteerit ja tavoitteet selkeiksi ja kaikille ymmärrettäviksi (Frimodig & Pakkanen, 2006, s. 21). Opetuksen laadun arviointimatriisi päivitettiin pilottijakson jälkeen vastaamaan tulevan kauden 2007-2009 yliopiston strategian ja opintojen kehittämisohjelman mukaisiksi (Kehittämisosasto, opintoasiat, 2007). Tässä matriisissa uutena tuli myös jatko-opintojen eriyttäminen omaksi osiokseen.

Korkeakouluopettajan opetustaito arvioidaan opetus- ja tutkimustehtäviin ja dosentuuria haettaessa. Opetustaidon arvioimisen tueksi Helsingin yliopistossa on kehitetty opetustaidon arviointimatriisi, joka perustuu tutkinto- ja oikeusturvajohtosäännön 38 § mukaiseen 5-portaiseen sanalliseen asteikkoon (Kehittämisosasto, opintoasiat, 2007). Opetustaito on matriisissa jaettu eri osa-alueisiin. Näitä opetustaidon osa-alueita matriisissa ovat opetuskokemus ja opettamisen kehittäminen, pedagoginen koulutus, opinnäytetöiden ohjauskokemus, taito tuottaa oppimateriaaleja sekä muut mahdolliset opetustöissä saavutetut ansiot. Lisäksi hakijalta arvioidaan opetusnäyte ja osallistuminen tohtorikoulutukseen (Kehittämisosasto, opintoasiat, 2007). Opetusnäytteen arviointi perustuu Briggs & Tangin Yliopisto-opettajan käsikirjassa (2011) määrittelemään käsitykseen konstruktivistisesti linjakkaasta opetuksesta, jossa opetustavoitteet, sisällöt, opetusmenetelmät sekä arviointi ovat linjassa keskenään, ja jonka mukaan opetuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden aktiivista ja itsenäistä tiedonrakentamis- ja oppimisprosessia.

Lähes samat opetuksen ja opettajuuden osa-alueet on kirjattu Opettajan akatemian jäseneksi valinnan kriteereihin (Helsingin yliopiston Opettajien akademia, 2016), jotka ovat samalla myös erinomaisen opettajan kriteerejä akatemian mukaan. Opettajien akatemian kriteeristössä korostetaan itsensä kehittämistä, systemaattista, monipuolista ja

19

kansainvälistä työskentelyä, pedagogista osaamista, yhteistyötä muiden alojen toimijoiden kanssa sekä tutkimusperusteista työskentelyä.

Helsingin yliopistossa laadukas opetus ja opiskelu nähdään laatuympyröinä, joiden avulla laadunhallinta ja toiminnan jatkuva kehittäminen voidaan kuvata. Yliopiston laadunhallinnan menetelmät ja siihen kuuluvat ohjeet jaotellaan laatujärjestelmäkuvan mukaisesti laatuympyräksi, jossa suunnittelu, toteutus, seuranta ja toimenpiteet muodostavat jatkuvasti ympäri menevän ympyrän (liite 1). Tätä laatuympyrää sovelletaan laatujärjestelmän kuvaamisen lisäksi laadukkaan opetuksen, tutkimuksen, opiskelun, yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen sekä tukipalveluiden kuvaamiseen. Tiedekunnat toteuttavat vuosittain toimeenpanosuunnitelman, jossa kuvataan tiedekunnan strategista kehitystä, toimenpiteitä strategisten tavoitteiden saavuttamiseksi, resursseja sekä muita määrällisiä tavoitteita ja niiden seurantaa (Kasvatustieteellinen tiedekunta, 2019). Kasvatustieteellisen tiedekunnan toimeenpanosuunnitelmassa vuodelle 2019 kaudella 2017–2020 kuvataan tiedekunnan laadunhallintaa (Kasvatustieteellinen tiedekunta, 2019) saman laatuympyrän avulla, kuin laatujärjestelmää kuvataan koko yliopiston tasolla.

Helsingin yliopiston laatujärjestelmää arvioidaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toimesta säännöllisesti. Viimeisin auditointi Helsingin yliopistolle tehtiin vuonna 2015, ja seuraava valmistuu loppuvuonna 2021. Auditointia varten Karvi julkaisee jokaista auditointikierrosta varten käsikirjan, jonka perusteella Karvi arvioi korkeakoulujen laatujärjestelmän tarkoituksenmukaisuutta, toimivuutta ja vaikuttavuutta (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2019). Auditointi kuitenkin perustuu pelkästään yliopiston laatujärjestelmään ja laatujärjestelmän toimintaan, eikä siihen, mitä todellisuudessa yliopiston arjessa tapahtuu, eikä näin ollen anna kattavaa kuvaa yliopiston opetuksen laadusta.

4 Opetus ja opiskeleminen Helsingin yliopiston kotitalousopettajan opintosuunnassa

Opetusta, opiskelua ja oppimista Helsingin yliopistossa ohjaa tutkinnon sisällön ja tavoitteiden lisäksi valtakunnalliset lait ja säädökset, yliopiston opetusta koskevat säädökset ja päätökset sekä yliopiston strategia. Yliopistolain mukaan yliopiston kolme tehtävää ovat tutkimus, opetus ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus (Yliopistolaki 2009/558). Näiden tehtävien toteutumisen varmistamiseksi yliopistolla on johtosääntö, joka on yksi yliopiston toimintaa merkittävimmin ohjaavista päätöksistä. Helsingin yliopiston johtosääntö 2 § mukaisesti yliopiston opetus perustuu tieteelliseen tutkimukseen ja sen järjestämisessä hyödynnetään opetusta koskevaa tutkimustietoa.

Yliopiston eettistä ja filosofista toimintaa määrittelevät yliopiston opetusfilosofia ja eettiset perusteet. Yliopiston opetusfilosofia perustuu lain määrittämiin tehtäviin, painottaen tutkimusperustaisuutta, korkeatasoista oppimisyhteisöä ja -ympäristöä sekä oppimiseen tähtäävää opetusta ja näiden yhteyksiä (Helsingin yliopisto, 2014). Yliopiston kolme perustehtävää ovat sidoksissa toisiinsa, luoden pohjaa laadukkaalle, korkeatasoiselle opetukselle (Helsingin yliopisto, 2014). Samat teemat todetaan myös Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen eettisissä perusteissa (2012), jonka mukaan yliopiston kolme ihannetta ovat, että opiskelu ja opetus yhdistävät kolme yliopiston tehtävää sekä yliopiston toimijat, ja että korkeatasoinen yliopisto-opetus ja -opiskelu ilmentävät yliopiston laatua yhteisönä. Vaikka nämä eettiset periaatteet eivät ole sääntöjä, toimivat ne yliopiston koko yhteisön toimintaa ohjaavina yhteisinä periaatteina ja työkaluina tarkastella omaa toimintaa.

Opetusfilosofia sekä eettiset periaatteet näkyvät yliopiston laatukulttuurissa asti, ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus nostikin Helsingin yliopiston sitoutuneisuuden korkeatasoisiin tavoitteisiin ja innostuneisuuden yliopiston keskeisten periaatteiden kehittämiseen osoituksina yliopiston kehittyneestä laatukulttuurista yliopiston laatujärjestelmää koskeneessa auditoinnissa vuonna 2015 (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2015).

Helsingin yliopistossa suunnitellaan säännöllisesti muutaman vuoden kerrallaan voimassa oleva strategia, jossa yliopiston perustehtävien toteutus on kuvattu strategisten valintojen ja päämäärien kautta. Vuosien 2017–2020 strategiaan valittiin kolmeksi suu-

reksi teemaksi luova, kansainvälinen oppimisen ja huippututkimuksen ympäristö, opiskelija keskiöön sekä uudistumisen mahdollistavat voimavarat (Helsingin yliopisto, 2016). Vuonna 2019 Helsingin yliopisto valmisteli ensimmäistä kertaa strategian kymmenvuotiskaudelle 2021–2030. Uusi strategia kuvaa neljän strategisen valinnan kautta yhteiselle tekemiselle antavat suunnat sekä tavoitteet, jotka yliopisto haluaa saavuttaa strategiakauden aikana. Strategiaan on lisäksi lisätty yliopiston neljä arvoa. Kymmenvuotiskauden strategiassa korostuu halu kehittyä yhdeksi maailman parhaista yliopistoista niin opiskelun, työskentelyn, tutkimuksen tekemisen kuin kestävyys- ja vastuullisuudenkin kannalta. (Helsingin yliopisto, 2021a)

Lakien ja hallinnollisten päätösten lisäksi opetukseen ja oppimiseen vaikuttaa opetussuunnitelmat, joiden mukaisesti opetusta Helsingin yliopistossa tarjotaan ja toteutetaan. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joissa esitetään opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä opiskelijalta vaadittava toiminta ja tämän toiminnan arvioinnin perusteet (Antikainen, 2015). Opetussuunnitelmiin valitaan yhteiskunnassa sillä hetkellä tärkeimpinä pidetyt tiedot, opetusmenetelmät sekä didaktiset ja pedagogiset valinnat. Opetussuunnitelmassa läsnä oleva tieto on muokattu kyseisen yhteisön sääntöjen mukaisesti vastamaan yhteiskunnan tarpeita. Korkeakoulut ovat vapaaehtoisia oppilaitoksia, jonka takia opetussuunnitelmiin heijastuu myös koulutusmarkkinoilla vallitseva kysyntä. (Antikainen, 2015). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen aloituspaikkoja lisättiin merkittävästi, kun yhteiskunnassa huomattiin olevan pulaa alan osajista. Tämä saattaa kuitenkin johtaa korkeakoulujen ”yritykseksi muuttumiseen”, jos korkeakoulujen agendaksi yhteiskunnan paineesta tulee myydä opetusta ja tarjota vastinetta koulutusmarkkinoiden kysynnälle (Biggs, 2007, s. 3).

Näiden lisäksi opetukseen ja oppimiseen vaikuttaa yliopistoyhteisö. Kasvatus ja koulutus tapahtuvat aina jonkinlaisessa yhteisössä riippumatta siitä, keitä opetetaan (Antikainen, 2015). Oppilaitoksissa yhteisöön kuuluminen on lähes pakollista, eikä yhteisöstä pääse eroon kuin opinnot lopettamalla tai oppilaitosta vaihtamalla. Se ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu vaikuttaa niin opettamiseen kuin oppimiseen. (Antikainen ym., 2015.) Yliopistoyhteisön toimintatavat määrittelevät myös sitä, miten laatuun, laadun kehittämiseen ja opiskelijoiden kokemuksiin suhtaudutaan. On tärkeää, että ympäristö, jossa opetusta annetaan, kannustaa laadukkaan opetuksen ja arvioinnin toteuttamiseen yliopiston eri käytänteiden avulla (Biggs, 2011, s. 9).

4.1 Opetus kotitalousopettajan opintosuunnassa

Lukuvuonna 2020–2021 kotitalousopettajan opintosuunnan kandi- ja maisteritason tieteidenalaopintojen opintojaksoilla opetusta antoi 16 eri korkeakouluopettajaa. Heistä viisi oli professoreita, kuusi oli lehtoreita, yksi yliopisto-opettaja, yksi tekninen avustaja ja yksi tutkijatohtori. Kaikkien heidän taustansa ovat keskenään erilaisia. Osa heistä on opiskellut ensin kotitalousopettajaksi, sen jälkeen väitellyt kasvatustieteiden tohtoriksi ja opettaa nyt yliopistolla, osa ei ole opiskellut kotitaloustiedettä ja osalla ei esimerkiksi ole opettajan pätevyyttä. Yksi opettajista on opettajien akatemian jäsen.

Opettajan työhön yliopistossa kuuluu opintojaksojen opettamisen ja arvioinnin lisäksi seminaaritöiden ohjausta, opiskelijoiden ohjausta eri tilanteissa sekä tutkimustyötä. Johtosäännön 2 § mukaisesti kaikki opetus- ja tutkimushenkilöstön jäsenet sekä tutkivat että opettavat (Helsingin yliopiston johtosääntö 2 §, 2015). Tämän vuoksi opettajan työarki voi parhaimmillaan tuoda uusia näkökulmia opetukseen omasta tutkimustyöstään ja toisaalta myös ideoita tutkimukseen opetuksesta, mutta pahimmillaan olla stressaavaa ja kuormittavaa sukkulointia tutkimuksen, opetuksen ja hallinnollisten tehtävien välillä (Kiltz, Rinas, Daumiller, Fokkens-B Bruinsma & Jansen, 2020, s. 1-2).

4.2 Opiskeleminen kotitalousopettajan opintosuunnassa

Helsingin yliopistossa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa voi opiskella kasvatustieteen kandidaatiksi ja maisteriksi kotitalousopettajan opintosuunnassa. Kotitalousopettajan opintosuunta antaa opiskelijalle valmiudet toimia koulussa opettajana perusopetuksessa, toisella asteella ja aikuisopetuksessa, sekä erilaisissa asiantuntijatehtävissä niin kotitalousalalla kuin kasvatustieteiden asiantuntijuutta vaativissa tehtävissä.

Kasvatustieteiden kandi- ja maisteriohjelman kotitalousopettajan opintosuunnassa opinnot aloittaa vuosittain yhteensä noin 34 tutkinto-opiskelijaa, joista 32 valitaan päähaun kautta suorittamaan kasvatustieteen kandidaatin sekä maisterin tutkinnon ja 0–2 pelkän maisterin tutkinnon. Lisäksi opinnot aloittaa vuosittain 0-2 opiskelijaa suorittaakseen kotitalousopettajaopintojen 60op kokonaisuuden erillisopintoina tai valinnaisina opintoina. Opintojen aloituspaikkojen määrät sekä hyväksytyjen opiskelijoiden määrät (sulkeissa) vuosina 2017–2020 näkyvät taulukossa 2. Vuosina 2017–2019 hakua valinnaisiin opintoihin ja erillisopintoihin ei järjestetty.

Taulukko 2. Aloituspaiikkojen (hyväksytyjen opiskelijoiden) määrät vuosina 2017-2020

	2020	2019	2018	2017
<i>Päähaku</i>	32 (32)	32 (32)	32 (32)	32 (32)
<i>Maisterihaku</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)	2 (1)
<i>Siirtohaku</i>	2 (2)	1 (2)	2 (0)	2 (1)
<i>Valinnaiset opinnot (ent. sivuaine) + erilliset opinnot</i>	1 + 1 (1 + 1)	-	-	-

Kasvatustieteiden kandiohjelman kotitalousopettajan opintosuunnan opintojen keskeisinä sisältöinä ovat perhe, asuminen, ruoka, ravitsemus, kuluttajuus ja ympäristö, joiden kautta perehdytään muuttuvaan arkeen ja sen hallintaan (Helsingin yliopisto, 2021b). Kandiointojen aikana opiskelija saa perusvalmiudet kotitalouden taidoista, sekä kuvan kotitaloudesta kokonaisuutena. Maisterivaiheen opinnoissa opiskelija syventää asiantuntijuutta kotitalousalalla, saa valmiudet ammattitaidon ylläpitämiselle ja jatkuvalle kehittämiselle, sekä tieteellisiin jatko-opintoihin. Kasvatustieteen kandidaatin (liite 2) ja maisterin (liite 3) vuosien 2020-2023 opetussuunnitelmat kotitaloustieteen opintosuunnasta löytyvät liitteinä.

Opinnot (yht. 300 op) koostuvat kieli- ja viestintäopintojen (15 op) lisäksi kotitaloustieteen perus-, aine- ja syventävistä opinnoista (yht. 140 op), opettajan pedagogisista opinnoista (60 op), muista kasvatustieteen opinnoista (10 op) sekä valinnaisista opinnoista (85 op). Opintojaksot ja niiden sisällöt muuttuvat säännöllisesti, sillä tutkintovaatimukset muuttuvat neljän vuoden välein. Opintojen tähänhetkiseen sisältöön vaikuttaa myös Suomen hallituksen vuonna 2015 koulutukseen tekemät mittavat koulutusleikkaukset, joiden seurauksena yliopisto joutui pienentämään toimintansa kuluja ja nostamaan tuloja. Tästä seurasi keskustelut EU- ja ETA-maiden ulkopuolisten opiskelijoiden lukukausimaksuista, yhteistoimintaneuvottelut, hallintohenkilöstön uudelleenorganisointi sekä yliopiston toimintarakennemuutos. Samaan aikaan yliopisto halusi muuttaa kandi-, maisteri- ja tohtoritutkintojen tutkintorakenteet vastaamaan Bolognan kolmiportaista tutkintojärjestelmää. Tämä tutkintorakennemuutos, jota kutsutaan Iso pyörä -koulutusohjelmamuutokseksi, astui voimaan 1.8.2017. Vaikka muutoksesta on kulunut jo muutama vuosi, sen vaikutukset ovat vieläkin suuresti näkyvissä kotitalousopettajankoulutuksessa muun muassa vähentyneinä taitojen opetuksena sekä muuttuneina opintojaksojen sisältöinä. Tässä tutkielmassa käsitellään opetusta sekä ennen Iso pyörä -koulutusohjelmamuutosta, että sen jälkeen.

5 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia kotitalousopettajaopintojen perus-, aine- ja syventävissä opinnoissa saadusta opetuksen laadusta. Tutkielman tavoitteena on kuvata opiskelijoiden moninaisia kokemuksia sekä pohtia ja kuvata opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Näiden avulla tutkielmassa pohditaan myös erilaisia tapoja kehittää opetusta entistä laadukkaammaksi.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten opiskelijat määrittelevät laadukkaan opetuksen?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden kokemuksiin kotitalousopettajankoulutuksen opetuksen laadusta?
3. Millaisia kokemuksia kotitalousopettajaopiskelijoilla on opetuksen laadusta?

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen eteneminen, esitellään tutkimusaineisto sekä tutkimuksessa käytetyt aineiston analyysin periaatteet.

6.1 Aineisto

Tutkimuksen kohderyhmänä oli Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa kotitalousopettajan opintosuunnassa opiskelevat henkilöt. Haastatteluun lähetettiin avoin kutsu Kotitalouspedagogiopiskelijat ry:n Facebook-ryhmässä, sekä yhdistyksen sähköpostilistan kautta. Tämän lisäksi osa haastateltavista kutsuttiin mukaan satunnaanvaraisella otannalla yhdistyksen Facebook-ryhmän jäsenlistasta.

Tutkimuksen aineisto koostuu kymmenestä keväällä 2021 tutkielman tekijän toteuttamasta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Haastattelut ovat yleinen tiedonkeruutapa laadullisessa tutkimuksessa monipuolisten soveltamismahdollisuuksien takia (Atkins & Wallace, 2012, s. 86; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 34). Teemahaastattelu on jonkin tietyn teeman ympärille rakentunut puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin keskusteltaviin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelijan ja haastateltavan välinen interaktio perustuu etukäteen päätettyyn tiettyä teemaa käsittelevään haastattelurunkoon. Haastattelurunko voi koostua niin tarkasti määritellyistä haastattelukysymyksistä, avoimista kysymyksistä kuin myös pelkistä haastattelun eri teemojen erittelystäkin (Given, 2008). Puolistrukturoidun teemahaastattelun yksi hyvistä puolista on se, että haastattelijan on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä haastattelun aikana ja varmistaa, että haastateltava ymmärsi haastattelukysymyksen sekä vastata haastateltavan omiin kysymyksiin. Näin haastattelijan on myös mahdollista kannustaa haastateltavaa kertomaan laajemmin haastattelurungon teemoista, mikäli hän kokee haastateltavan vastauksen olevan suppeita (Atkins & Wallace, 2012, s. 86). Ihmisen käyttäytyminen, toiminta ja ajatusmaailma ovat monimuotoisia, ja ne heijastavat sitä toimintaympäristöä, jonka osana ihminen on (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 17). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelijan on mahdollista ottaa huomioon sekä saada ilmi erilaisia systeemisesti toisiinsa kietoutuneita tekijöitä, jotka muokkaavat haastateltavan tietoisuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 17). Näitä tekijöitä käsiteltiin tarkemmin luvuissa 2 ja 3, ja tällaisia tekijöitä opetuksen laadun kokemusten kontekstissa ovat muun muassa korkeakouluopettajan pedagoginen koulutus (alaluku 2.1) ja opiskelijan käsitys oppimisesta (alaluku

3.1). Haastattelut olivat luonteeltaan myös sisäpiirihaastatteluja (Juvonen, 2017), sillä tutkielman kirjoittaja sekä haastateltavat kuuluvat samaan yhteisöön, kotitalousopettaja-opiskelijoihin.

Haastattelut kestivät keskimäärin 40–65 minuuttia, lyhyimmän haastattelun kestäessä 26 minuuttia ja pisimmän tunnin ja 53 minuuttia. Haastattelut toteutettiin yksittäishaastatteluina etäyhteydellä Zoomin välityksellä, jolloin haastateltavalle oli mahdollista näyttää samanaikaisesti haastattelun kysymykset, sekä livevideokuva haastattelijasta. Haastattelut koostuivat kahdesta osiosta (liite 4); taustakysymyksistä (kysymykset T1–T6) sekä haastattelusta (kysymykset 1.1–8.2). Haastattelukysymyksiä oli yhteensä 28, ja ne jakautuivat kuuteen eri teemaan. Haastattelukysymysten valikoinnissa ja muotoilussa hyödynnettiin Helsingin yliopiston Opetusasiainneuvoston kehittämää Opetustaidon arviointimatriisia (2017), Helsingin yliopiston Opettajien akatemian kriteerejä (2016), Revon (2010) väitöskirjatutkimusta sekä Arminen ym. (2019) artikkelia. Haastattelun teemat olivat:

1. Tyytyväisyys opintojen sisältöön
2. Työelämän ja opintojen yhteensopivuus
3. Minä opiskelijana
4. Laadun määritelmät
5. Opetuksen laadun kokemukset
6. Opetuksen kehittäminen

Haastattelut etenivät haastattelurungon mukaisesti niin, että haastateltava sekä haastattelija pystyivät halutessaan esittämään tarkentavia kysymyksiä, mikäli he kokivat sille tarvetta. Osassa haastatteluja ilmeni tietoteknisiä ongelmia internet-yhteyden katketessa yhtäkkisesti, mutta tällöin haastattelua jatkettiin samasta kohdasta, johon se oli jäänyt internet-yhteyden katketessa. Haastattelut litteroitiin ja litteroidun tekstin määrä oli yhteensä 107 sivua. Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi informantit koodattiin numeroiksi H1–H10. Tutkimuksen kohderyhmän pienuuden vuoksi haastateltavien sukupuolta tai ikää ei paljasteta. Haastateltavien muut taustatiedot on koottu taulukkoon 3.

Taulukko 3: Haastateltavien taustatiedot

Kysymys	Vastaus	Määrä
<i>Opintojen aloitusvuosi</i>	2017–2019	5
	2016 tai aiemmin	5
<i>Opintojen vaihe</i>	Valmistunut kasvatustieteen kandidaatiksi	7
	Ei ole valmistunut kasvatustieteen kandidaatiksi	3
<i>Aiemmat koulutukset, ylioppilastutkinto</i>	Ylioppilastutkinto	10
	Ei ylioppilastutkintoa	0
<i>Aiemmat koulutukset, jokin ammatillinen tutkinto</i>	Jokin ammatillinen tutkinto	5
	Ei ammatillista tutkintoa	5

6.2 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, sillä sen ajatellaan jäsentävän jonkin loogisen kokonaisuuden rakennetta (Alasuutari, 2011). Laadullisessa tutkimuksessa argumentaatiota ei rakenneta yksilöiden välisille eroille, vaan aineistosta nouseviin havaintoihin. Haastattelun litteroinnin jälkeen litteroitua aineistoa tarkastellaan, ja siitä poimitaan erilaisia havaintoja (Alasuutari, 2011). Havaintoja voidaan poimia joko induktiivisesti eli aineistolähtöisesti, deduktiivisesti eli teorialähtöisesti tai abduktiivisesti eli teoriaohjaavasti. E

siin nousseet havainnot pelkistetään koodeiksi, ryhmitellään ja abstrahoidaan eli luodaan teoreettisiksi käsitteiksi luoden synteisiä eli kokonaiskuvaa käsiteltävästä ilmiöstä (Alasuutari, 2011; Hirsjärvi & Hurme, 2008). Taulukossa 4 esitetään esimerkkejä aineistosta nousseista havainnoista ja niiden koodeista.

Taulukko 4: Esimerkkejä aineistosta nousseista havainnoista ja niiden koodeista

Havainto	Koodi
<i>”osa opettajista on just semmosia että ne haluaa herätellä keskustelua”</i>	Keskustelun herättelevä
<i>”jos mä puhun yliopisto-opettajien pedagogisista taidoista niin onhan niissäkin vaihtelua tietenkä että joillain se on paremmin hallussa ja joillain vähemmän”</i>	Opettajien pedagogiset taidot
<i>”ainakin siis tosi monessahan on se että menkää antamaan [palautetta] ja jossain jopa linkit että menkää antamaan tänne”</i>	Palautteen kerääminen

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin tapana käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa aineistoa analysoidaan induktiivisesti edeten yksittäisistä havainnoista yleisiin (Given, 2008). Tuomin ja Sarajärven (2009, s. 112) mukaan aineistolähtöistä sisällönanalyysiä tehdessä tutkijan tehtävänä on edetä analyysissä aineiston ehdoilla, aineiston ja tutkimustehtävän käyden jatkuvaa vuoropuhelua keskenään.

Aineisto analysoitiin kahdessa osassa. Ensin teemat 1–3 ja 4–6 analysoitiin irrallisena toisistaan, teemojen 1–3 pyrkiessä luomaan kuvaa haastateltavasta opiskelijana ja teemojen 4–6 pyrkiessä valottamaan kokemuksia opetuksen laadusta. Teemoja 1–3 analysoidessa kuitenkin huomattiin myös näistä kysymyksistä nousevan esiin opetukseen laatuun liittyviä havaintoja, joten aineisto käytiin läpi uudestaan ja nämä havainnot lisättiin laatua koskevien havaintojen joukkoon. Tässä työssä keskitytään näihin opetuksen laatua koskeviin havaintoihin. Aineistosta esiin nousseista opetuksen laatua koskevista havainnoista havaittiin kahdeksan eri alateemaa, jotka jaettiin vielä kahden yläteeman alle. Aineistolähtöisen lähestymistavan vuoksi lopulliseen analyysiin päätettiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät teemat nimetä kahta muuta tutkimuskysymystä koskevien teemojen nimitysten sijaan tarkemmilla ilmaisuilla, jotta havaintoja pystyttiin käsitellä entistä aineistolähtöisemmin. Taulukossa 5 on esimerkki aineiston luokittelusta yläteemaan, alateemoihin ja esimerkkejä alateemoihin liittyvistä koodeista.

Taulukko 5: Esimerkki aineiston luokittelusta yläteemaan, alateemoihin ja esimerkkejä alateemoihin liittyvistä koodeista

Yläteema	Alateema	Esimerkki koodista
<i>Opettajaan liittyvät tekijät</i>	Osaamisen kehittäminen	Opetusta kehitetään
	Innostuneisuus	Opettaja on innostunut
	Ammattitaitoisuus	Opettaja on ammattitaitoinen
	Tuen saaminen	Opettajalta saa tukea

7 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkielman haastattelujen tulokset. Alaluvussa 7.1 käsitellään kotitalousopettajaopiskelijoiden laadukkaan opetuksen määritelmiä. Alaluvussa 7.2 esitellään haastatteluissa esille tulleita opetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä, ja alaluvussa 7.3 esitellään haastateltavien kokemuksia opetuksen laadusta. Jokaisessa alaluvussa tuodaan esille katkelmia haastatteluista, jotta haastateltavien kokemukset, mielipiteet ja pohdinnat tulisivat tässä tutkimuksessa mahdollisimman laajasti ja syvällisesti esille. Näihin haastattelukatkelmiin viitataan haastateltaville annetuilla koodeilla (esimerkiksi H6) ja vastauksissa mahdollisesti esiintyneet tunnistettavat tekijät on poistettu, jotta haastateltavat, yksittäiset opettajat tai opintojaksot, joihin haastattelun katkelma viittaa, eivät olisi tunnistettavissa. Opettaja ja opettajien opettaja-sanalla tässä kappaleessa viitataan Helsingin yliopiston kotitalousopettajankoulutuksessa opetusta antavaan henkilöön hänen uraportaastaan riippumatta. Opiskelija, haastateltava ja tuleva opettaja -sanoilla viitataan haastateltuihin opiskelijoihin tai heitä vastaavaan joukkoon opiskelijoita Helsingin yliopiston kotitalousopettajankoulutuksessa.

7.1 Kotitalousopettajaopiskelijoiden määritelmät laadukkaasta opetuksesta

Kotitalousopettajaopiskelijoiden määritelmät laadukkaasta opetuksesta voidaan jakaa yhdeksään eri alateemaan ja kahteen eri yläteemaan, kuten taulukosta 6 voidaan huomata. Haastateltavien vastaukset olivat keskenään samankaltaisia, eikä vastausten välillä ollut keskinäisiä ristiriitoja. Lähes kaikki haastateltavat nostivat esiin laadun määritelmäksi alakategorioina olleet opiskelijälähtöisyyden, ammattitaitoisen opettajan, tiedeellisuuden, opetuksen monipuolisuuden, ajankohtaisuuden, opettajan oman innostuneisuuden sekä teorian, käytännön ja opetuksen yhteensovittamisen. Näiden lisäksi esiin nousi opettajan osaamisen kehittäminen sekä tuen saaminen.

Taulukko 6: Laadukkaan opetuksen määritelmät luokiteltuna yläteemoihin, alateemoihin ja esimerkki alateemaan liittyvästä koodista

Yläteema	Alateema	Esimerkki koodista	Viittauksia
<i>Opettajaan liittyvät tekijät</i>	Osaamisen kehittäminen	Opetusta kehitetään	2
	Innostuneisuus	Opettaja on innostunut	6
	Ammattitaitoisuus	Opettaja on ammattitaitoinen	8
	Tuen saaminen	Opettajalta saa tukea	3
<i>Opetukseen liittyvät tekijät</i>	Opiskelijälähtöisyys	Herätellään opiskelijan luovuutta ja ajatuksia	18
	Monipuolisuus	Monipuoliset opetusmenetelmät	8
	Teorian, käytännön ja opetuksen yhteensovittaminen	Antaa taitoja yliopiston ulkopuolelle	7
	Ajankohtaisuus	Hyödynnetään uusia tutkimuksia	7
	Tieteellisyys	Tieteellinen ja teoreettinen tausta	8

Yläkategorioista opetukseen liittyviin tekijöihin viittauksia oli yli kaksinkertainen määrä opettajaan liittyviin tekijöihin verrattuna. Opetukseen liittyvien tekijöiden alakategorioista opiskelijälähtöisyys esiintyi aineistossa moninaisimmin, ja erilaisia koodeja alakategoriaan löytyi yhdeksän. Haastateltavien mukaan laadukkaan opetuksen tulee herätellä opiskelijan ajatuksia ja luovuutta. Erilaisia opiskelijoita tulisi huomioida muun muassa opiskelijoita kuuntelemalla, sekä kertomalla opintojakson kaikki informaatio selkeästi ja ymmärrettävästi. Laadukkaaseen opetukseen kuuluu opiskelijoiden mukaan myös se, että opetusta ylipäättään on. Itseopiskelussa opetuksen määrän koettiin olevan niin vähäinen, että se ei voi täyttää laadukkaan opetuksen kriteerejä. Opetuksen tulisi myös olla tasapuolista, mielenkiintoista sekä sellaista, että se herättää opiskelijoiden motivaation oppia ja opiskella. Opiskelijälähtöisyys-alakategoriasta päätettiin eritellä itsenäiseksi alakategoriaksi monipuolisuus, jotta opiskelijoiden kokemus siitä, että laadukkaassa opetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja erilaisia oppimistehtäviä pääsisi aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden (Tuomin & Sarajärven 2009, s. 112) mukaisesti esille.

H1: *”Laadukas yliopisto-opetus on hmm asiantuntija ja tiedelähtöistä, hyödyntää uusimpia tieteellisesti hyväksyttyjä faktoja ja pyrkii saamaan öö opiskelijoiden omaa ajattelua eteenpäin.”*

H4: *"Luotettava teoriapohjainen tausta niinku tutkimustieto, hyvä pedagogi yliopistopedagogi kuka sen käytännön sitte toteuttaa eli teoria käytäntö ja toteutus."*

H10: *"Laadukas yliopisto-opetus koostuu sellasesta luennoitsijasta tai proffasta joka on selkeesti ajatellut niitten opiskelijoiden näkökulmasta sitä opetusta että se on mahdollisimman heitä palvelevaa että on erilaisia suoritustapoja tai oppimistapoja."*

Opetajaan liittyvistä tekijöistä lähes kaikki haastateltavat mainitsivat opettajan ammattitaitoisuuden sekä innostuneisuuden. Lisäksi haastateltavien mielestä opettajien tulee kehittää opetusta ja osaamistaan, jotta opetus voisi olla laadukasta. Opettajilta tulee lisäksi saada tukea, joka näkyy myös lämpiminä suhteina opettajien ja opiskelijoiden välillä.

H7: *"Laadukkaan yliopisto-opetuksen pitää antaa siihen opintojaksoon tarvittavat valmiudet ja tarvittava tuki myös silt opettajajalt"*

Kysyttäessä opiskelijoilta, ovatko he kokeneet saaneensa omien kuvaustensa kaltaista laadukasta opetusta kotitalousopettajaopintojensa aikana, kaksi koki saaneensa suurimmaksi osaksi laadukasta opetusta, suurin osa haastateltavista kertoi laadun kokemuksen olleen vaihtelevia opintojen aikana ja vain yksi ei kokenut saaneensa opintojen aikana laadukasta opetusta. Kappaleessa 7.2 tarkastellaan näihin kokemuksiin vaikuttavia tekijöitä ja kappaleessa 7.3 itse laadun kokemuksia.

7.2 Opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavat tekijät

Kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemukseen opetuksen laadusta vaikuttavat tekijät voidaan jakaa kahteen yläteemaan ja kahdeksaan alateemaan, kuten taulukosta 7 voidaan huomata.

Taulukko 7: Opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavat tekijät luokiteltuna yläteemoihin ja alateemoihin sekä esimerkit alateemaan liittyvästä koodista

Yläteema	Alateema	Esimerkki koodista	Erilaisia koodeja
<i>Opettajaan liittyvät tekijät</i>	Osaamisen kehittäminen	Opettaja kehittää opetustaan palautteen avulla	4
	Henkilökohtaiset ominaisuudet	Opettaja on kiinnostunut opettavasta aiheesta	4
	Pedagogiset taidot ja -käytänteet	Opettaja antaa rakentavaa palautetta	13
	Opettaja-opiskelija-suhde	Vuorovaikutustaidot	9
<i>Opetukseen liittyvät tekijät</i>	Opintojakson didaktiset ja pedagogiset valinnat	Informaation selkeys	15
	Ajankohtaisuus	Opintojaksolla käsitellään ajankohtaisia aiheita	3
	Akateemisuus ja tieteellisyys	Kirjallisuuden määrä ja laatu	2
	Yhteiskunnalliset tekijät	Resurssipula	5

Erilaisia koodeja löytyi molempiin yläteemoihin lähes yhtä paljon. Opettajaan liittyviä erilaisia tekijöitä (koodeja) haastateltavat toivat esiin 30, kun taas opetukseen liittyviä erilaisia tekijöitä (koodeja) haastateltavat nostivat esiin 25. Eniten haastateltavien mukaan opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavat opettajan pedagogiset taidot sekä opintojakson didaktiset ja pedagogiset valinnat, sillä molemmissa alateemoissa koodien määrä on lähes puolet koko yläteeman koodien määrästä. Opettajan tulisi antaa palautetta, ja annetun palautteen tulisi olla rakentavaa ja henkilökohtaista. Jos palaute on kohdistettu kerralla koko opintojaksolle tai se ei ole rakentavaa, palautteesta ei koettu olevan yhtä paljon hyötyä, jolloin kokemus opetuksen laadustakin koettiin heikommaksi.

H3: ”Mä myös tykkäisin ehkä että saa palautetta omasta tekemisestään - - monissa kursseissa missä sä teet jonkun kirjoituksen jonka opettaja niinku lukee sitten joskus sen opintojakson päätyttyä ja antaa sen arvosanan ni sä et tiiä mitään muuta ku sen arvosanan minkä sä saat ni sä et tavallaan tiedä mihin se perustuu - - niin

*ees sinne moodlen palautuskansioon ni joku pari kommenttii siitä et ehkä suora-
naisesti arvosanan perustuvan sille et ehkä tää tämmöset jutut oli siin hyvä ja sitte
ois voinu ehkä kiinnittää tämmöseen enemmän huomiota ni mun mielestä se jo
kertoo missä sä oisit voinu parantaa koska usein sä et saa sitä ni seki ehkä taval-
laan mikä ei aikasemmin tullu mieleen se että sekin kertois siitä laadukkaasta
koska sä ite osaisit tietää mikä sulla meni hyvin ni se ois hyvä että sais palautetta
omasta työstään”*

Opettajien pedagogisten taitojen koettiin vaihtelevan eri opettajien välillä. Opettajan tulisi osata herätellä keskustelua opetuksen aikana, kertoa käytännön esimerkkejä ja vastata opiskelijoiden kysymyksiin. Opettajan tulisi toimia laadukkaana opetuksen esimerkkinä, ja osata pedagogina soveltaa omilla opintojaksoilla niitä samoja menetelmiä, joita opettaja opiskelijoille opettaa. Opettajan tulisi osata myös ottaa huomioon opetuksen kohdeyleisö, muun muassa ymmärtämällä, että opintojen ensimmäisenä lukuvuonna opiskelijat eivät ole vielä välttämättä täysin omaksuneet yliopiston erilaisia akateemisia käytänteitä, vaan he tarvitsevat oppimiseen ja oppimisen oppimiseen opettajilta tukea. Jos opettaja olettaa ensimmäisen vuoden opiskelijoiden jo tietävän, kuinka akateemisia esseitä kirjoitetaan eikä opintojakson aikana ohjaa ja neuvo, kuinka essee oikeaoppisesti tulee rakentaa, koettiin sen vaikuttavan opetuksen laatuun heikentävänä tekijänä. Opettajan opetustyylin koettiin vaikuttavan laadun kokemukseen, ja haastateltavat myös ymmärsivät, että opetustyylin soveltuvuus opiskelijan omiin tapoihin opiskella voi olla laadun kokemuksen syynä.

H9: ”- - ehkä meillä on sit semmosia opettajia jotka on siel perustasolla ja semmosia jotka sitten pystyvät sitä syventävää tasoa tekemään että on niinku ne ikään ku opetusperinteet mitä on tai opetustyyliä ja tavat ne jotenkin on eri tasoilla.”

H10: ”Siinä mä ehkä koin saavani heikkolaatuista opetusta koska meillä ei ollu annettu oikein selkeitä ohjeita esim meillä oli semmonen essee mikä piti työstää niin ei oltu käyty läpi sitä että millasta on tieteellinen kirjottaminen ja miten sitä pitää hyödyntää sen esseen kirjottamisessa”

Laadun kokemukseen koettiin vaikuttavan opettajan pedagogisten taitojen ja käytänteiden lisäksi opettajan kyky päivittää omaa osaamistaan. Kehittymisen tulisi näkyä opiskelijoille palautteen avulla opetuksen kehittämisenä, uudistuvina toimintatapoina opintojaksoilla ja opettajan haluna oppia uutta sekä tuoda uutta tietotaitoa opettamilleen opintojaksoille. Opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista opettajan persoona, ja erityisesti innostuneisuus ja kiinnostus opetettavaa aihetta kohtaan, toistui useassa haastattelussa opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavana tekijänä. Innostunut opettaja saa opiskelijatkin innostumaan opiskeltavasta aiheesta, jolloin opiskelija koki motivaationsa

nousevan, ja oppimisen olevan mielekkäämpää. Jos opettaja ei ole innostunut opetettavasta aiheesta, kuvattiin opetuksen olevan tylsää, eikä siihen jaksanut keskittyä, jolloin myös opetuksen laatu koettiin heikompana.

H3: ”Innostunut ja kunnolla aiheeseen perehtynyt opettaja on niinku yks avaintekijä koska se saa myös muut innostuu siit aiheesta ja sä jaksat oikeesti kuunnella sitä ja se innostus täytyy jotenki näkyä siit ulospäin”

Henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat myös opettajan ja opiskelijan väliseen suhteeseen. Laadukkaassa opetuksessa opettaja ei anna henkilökemioiden vaikuttaa opetukseen eikä opettaja ei kategorisoi opiskelijoita heidän ulkonäkönsä, statusensa, perhetilanteen tai elämäkokemuksensa perusteella. Jos opettaja kuitenkin toimii näin, koettiin opetus heikkolaatuiseksi. Opettajan tulisi antaa opiskelijoille ääntä ja tukea sekä tuntea opiskelijat henkilökohtaisesti. Näin opetus on helposti lähestyttävää ja täten myös laadukasta haastateltavien mukaan. Esimerkiksi massaopetus koettiin pienryhmäopetusta heikkolaatuisempaan, sillä massaopetuksessa opiskelijoita ei voida huomioida yksilöllisesti ja kohtaamiset opettajan kanssa jäävät etäisiksi, eikä opiskelijan ja opettajan välille pääse kehittymään vahvaa vuorovaikutussuhdetta.

H2: ”- - yks se laadun kriteeri on kuitenkin se semmonen tuttuus et just opettajat tuntee ketkä siellä kurssilla on - -”

Kuten haastateltavien laadukkaan opetuksen määritelmistä voitiin huomata, koettiin opettajaan liittyvien tekijöiden lisäksi erilaiset opintojaksoon liittyvät tekijät laadun kriteerinä. Näistä opetukseen liittyvistä tekijöistä opintojakson didaktiset ja pedagogiset valinnat nousivat haastatteluissa eniten esille. Opintojakson informaation selkeys, kuten arvosanojen perusteet, opintojakson ohjelma ja aikataulu, opintojakson eri tehtävien tehtävänannot ja opintojakson sisältöjen kuvaukset koettiin merkkeinä laadukkaasta tai heikkolaatuisesta opetuksesta. Informaation selkeys koettiin erityisen tärkeäksi, jos opintojaksolla ei ole opettajajohtoista opiskelua ollenkaan, vaan opintojakso suoritetaan kirjoittamalla essee tai tenttimällä. Toisaalta useassa haastattelussa tuli esille, että tällaisella opintojaksolla opetuksen koettiin olevan heikkolaatuista myös siksi, että opetusta ei ole.

H6: ”Mä täydennän vielä että toi esseekurssijuttu niin mun mielestä se on heikkolaatuista opetusta koska siinä ei ole sitä opetusta ku se on itseoppimista vaan”

H4: *"No vois tietysti lähteä siitä et olis ne kurssin semmoset perustiedot tai peruspalikat mitkä ois joka kurssilla selkeä moodlealusta ja hyvin ilmastut tavotteet opiskelijoille ja miten sinne päästään tai mitä vaiheita siihen kurssiin kuuluu ja kaikki tämmöset ni sekihän niinku jo lois sen jonkunlaisen laatupohjan - -"*

Opettajan valitsemista didaktisista menetelmistä osallistaminen koettiin haastateltavien keskuudessa laadun merkinä. Laadukkaassa opetuksessa opiskelijoita osallistetaan opetuksen toteutukseen esimerkiksi niin, että opintojaksolla pääsee itse tekemään ja kokeilemaan erilaisia käytännön tehtäviä tai opetusmenetelmiä, jonka lisäksi opintojaksolla tehdään ryhmätöitä. Heikkolaatuissa opetuksessa näiden menetelmien käyttö oli vähäistä. Opetusmenetelmiä tulisikin hyvälaatuissa opetuksessa olla käytössä monipuolisesti, eikä laadukas opetus koostu pelkästä opettajajohtoisesta luennoinnista. Monipuolisuuden tulisi näkyä oppimistehtävien ja opetusmenetelmien lisäksi opetettavien aiheiden monipuolisuudessa opintojaksojen sisällä sekä niiden välillä, ja opetettavaan aiheeseen syvällisessä tutustumisessa. Jokaisen opintojakson tulisi tarjota opiskelijoille uutta tietoa, joka on yhdistettävissä käytännön elämään. Opiskelijat kokivat haluavansa oppia opintojaksojen aikana mahdollisimman paljon uutta, jonka takia heidän mukaansa hyvälaatuissa opetuksessa opintojaksosta ei tulisi päästä läpi tekemättä opintojakson eteen töitä. Toisaalta heikkolaatuista opetusta on se, jos opintojakson läpikäyminen tuntuu opiskelijan mielestä liian vaikealta.

H3: *"- - se ei tarkoita et se ois laadukas sillon jos sä saat käytettyä siihen mahdollisimman vähän aikaa se on itseasiassa huono juttu et sä pääset mahdollisimman helpolla siit kurssist läpi"*

Opintojakson läpäisemiseen liittyy läheisesti opintojakson akateemisuus ja kirjallisuus, sillä jos opintojakson ei koettu olevan akateeminen, koettiin opetuksen olevan heikkolaatuista. Myös kirjallisuuden määrän tulisi olla opintojakson sisältöön sovitettu, eikä sitä tulisi olla liian vähän tai liikaa, jotta opetus olisi laadukasta. Jos opintojakson tiedoissa ilmoitettu kirjallisuuslista ei vastaa opintojaksolla käsiteltävää kirjallisuutta, kyseistä kirjallisuutta käsitellään vain vähän tai kirjallisuus ei liity opintojaksolla opetettavaan aiheeseen, opetus koettiin heikkolaatuisehpana. Laadukkaassa opetuksessa käytettävän kirjallisuuden tulisi olla kriittistä, pohjautua tieteeseen, ja sen käyttöä tulisi vaatia opiskelijoilta opintojakson aikana. Kirjallisuuden, kuten myös opintojaksolla käsiteltävien aiheiden, tulisi olla monipuolista, ajankohtaista ja käsitellä nykymaailmaa, eikä keskittyä menneisyyteen. Laadukkaassa opetuksessa ajankohtaisia aiheita, kuten moninaisuutta ja kestävyyttä, tulisi käsitellä jokaisella opintojaksolla läpileikkaavina teemoina.

H1: ”- - eri tavalla vaaditaan semmosta tavallaan akateemista otetta ja vaikka kirjallisuuden määrä vaihtelee mun mielestä jonkun verran ja kirjallisuuden tavallaan semmonen laatu vaihtelee jonkun verran eri opettajien opetuksessa et toiset käyttää tosi paljon tieteellisiä artikkeleita ja muita mut sitte toisilla on ehkä sit tavallaan semmosia vähän niinku ei niin tieteellisiä lähteitä.”

H9: ”- - nyt on tosi monessa avattu sitä opetussuunnitelmassa avattu sitä että on kurssikirjallisuus joka koostuu tietyistä perusteoksista ja sit voidaan ottaa ajankoh-tasia tutkimuksia artikkeleita ja mun mielest se on tosi hyvä asia ja nykypäivänä kun ne saa sähköisessä muodossa yleensä ilmaiseksi ni se on todella hyvä että niitä ajankohtasia artikkeleita ja tutkimuksia on.”

Opetukseen vaikuttaa opettajan tekemien valintojen lisäksi yhteiskunnalliset tekijät. Resurssipula saattaa näkyä opetuksen laadussa esimerkiksi kontaktiopetuksen vähentyneenä määränä sekä lsona pyöränä ja sen aiheuttamina muutoksina opetukseen ja opiskeluun. Esimerkiksi tutkintovaatimusten muuttuessa ei haastateltavien mukaan otettu huomioon sitä, että osa koulutuksen sisältöalueista jää oppimatta opintojaksojen muuttuessa, ja tämä koettiin merkinä heikkolaatuisesta opetuksesta. Kaikki opetukseen liittyvät tekijät eivät olekaan opettajan itsensä vaikutettavissa, vaan opetussuunnitelmalla, yliopiston käytänteillä ja yhteiskunnan vaatimuksilla koulutusta kohtaan on myös suuri vaikutus siihen, mitä opintojaksoilla on mahdollista opettaa ja oppia. Yksi tällainen opetuksen laatuun vaikuttava käytäntö on yliopiston kaikki opettajat tutkivat ja kaikki tutkijat opettavat -periaate, sillä se johtaa siihen, että opettamaan päätyy myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät itse haluaisi opettaa, tai joilla ei ole pedagogisia taitoja toimia opettajien opettajana. Toinen esimerkki yliopiston laatuun vaikuttavista käytänteistä ja resurssipu-lasta on opintojaksojen sijaiset, joiden perehdyttäminen toimeen ja opintojaksojen sisältöihin sekä heille annettu tieto yliopiston käytänteistä ja omista työtehtävistään heijastuu myös opetuksen laatuun. Myös koronatilanteen koettiin vaikuttavan opetuksen laatuun niin laatua heikentävänä, kuin sitä parantavana tekijänä.

H8: ”- - sit se on niinku isompien tahojen päätettävissä millasia kursseja järjestetään ja mitä sisältöjä meile voi ottaa siihen”

H7: ”Must tuntuu et ne opettajatki on ollu ongelmassa [korona-aikana] ensinnäki tñ teknisyden kanssa ni se on heijastunu aika paljon.”

7.3 Opetuksen laadun kokemukset kotitalousopettajan opinto-suunnassa

Kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemukset kotitalousopettajaopintojen perus-, aine- ja syventävien opintojen aikana saamasta opetuksen laadusta voidaan jakaa samoihin ylä-

ja alateemoihin, kuin opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavat tekijät. Nämä tekijät, sekä esimerkit alateemoihin liittyvistä koodista, esitellään taulukossa 8. Kuten opetuksen laadun tekijöissä, myös opetuksen laadun kokemuksissa opettajan pedagogiset taidot sekä opintojakson pedagogiset ja didaktiset valinnat ovat korostuneita.

Taulukko 8: Opetuksen laadun kokemukset luokiteltuna yläteemoihin ja alateemoihin sekä esimerkit alateemaan liittyvästä koodista

Yläteema	Alateema	Esimerkki koodista	Erilaiset koodit
<i>Opettajaan liittyvät tekijät</i>	Osaamisen kehittäminen	Opettaja kehittää opetustaan palautteen avulla	3
	Henkilökohtaiset ominaisuudet	Opettaja on kiinnostunut opettavasta aiheesta	4
	Pedagogiset taidot ja -käytännöt	Opettaja antaa rakentavaa palautetta	14
	Opettaja-opiskelija-suhde	Vuorovaikutustaidot	11
<i>Opetukseen liittyvät tekijät</i>	Opintojakson didaktiset ja pedagogiset valinnat	Informaation selkeys	40
	Ajankohtaisuus	Opintojaksolla käsitellään ajankohtaisia aiheita	3
	Akateemisuus ja tieteellisyys	Kirjallisuuden määrä ja laatu	11
	Yhteiskunnalliset tekijät	Resurssipula	3

Opiskelijoiden kokemusten mukaan vain osan opettajista koettiin kehittävän opetustaan ja osaamistaan. Opettajan osaamisen kehittyminen nähtiin uusiutuvina opetusmenetelminä ja uusien tietojen tuomisena mukaan opetukseen. Opiskelijoiden haasteiden ymmärtämisen puutteellisuus koettiin myös merkinä osaamisen ja opetuksen vähäisestä kehittämisestä, sillä jos opettaja tietää esimerkiksi saamansa palautteen takia omien opetusmenetelmiensä sopivan vain osan opiskelijoista oppimistapoihin käytettyjen suppeiden opetustapojen vuoksi, osaamistaan jatkuvasti kehittävä opettaja osaisi tällöin kehittää opetustaan useammalle opiskelijalle sopivammaksi. Yksi opiskelija puolestaan kertoi, kuinka opintojakson päätyttyä opettajat olivat kyllä keränneet palautetta ja pitäneet erillisen palautetilaisuuden ja halusivat kehittää opintojaksoa opiskelijoilta saadun palautteen perusteella, mutta opiskelija oli saman opintojakson aiempaan vuonna käyneeltä opiskelijalta kuullut opintojakson olleen silloin samanlainen kuin nyt, vaikka edelliselläkin kerralla opiskelijat olivat antaneet opintojaksosta palautetta. Opettajan oma kehittyminen ja opintojaksojen kehittäminen uudenaikaisiksi koettiin haastateltavien mielestä epäselkeästi näkyvinä asioina.

H3: *"Eri opettajilla on oon huomannu että on hyvin eri laatuista jotku oikeesti niinku panostaa yrittää kehittää jatkuvasti näköjään - - palautteen tai muun avulla ne niinku kehittää omaa toimintaansa että et opettais paremmin niinku esim toi no esimerkkinä mut [opettajan nimi] on mun mielest sen tyyppinen että et se yrittää mut sit taas [opettajan nimi] opetus on joka kerta ihan samanlaista - -"*

Vaikka opettajien persoonan koettiin vaikuttavan opetuksen laatuun, opettajien henkilökohtaisista ominaisuuksista haastateltavat nostivat esille vain esimerkkejä opettajan innostuneisuudesta ja opetustyön mahdollisesta raskaudesta. Osa opettajista koettiin olevan todella innostuneita opetettavista aiheistaan, mikä näkyi positiivisesti opetuksen laadussa. Osa haastateltavista pohti haastattelun aikana korkeakouluopettajan työn raskautta ja sitä, voiko opetustyön raskaus olla yhtenä syynä esimerkiksi palautteen määrän vähyyteen.

H10: *"Ja sitten [kahden opintojakson nimet] no niistä pystyy kans sanoo sen verran että niissä on kyl huomannu sen opettajan oman innostuksen ja sen vaivannäön ja sen että se on tavallaan tarttunu itseenikin - -"*

Opettajaan liittyvistä tekijöistä haastateltavat nostivat eniten haastattelussa esille opettajan pedagogiset taidot. Haastateltavat kertoivat, kuinka osa opettajista on asiantuntevia, kuinka heidän opetuksessaan oppii paljon uutta, opettaja on taitava tukemaan taidon oppimisprosessia ja kuinka hyvin opettajat ovat osanneet ottaa koronatilanteen huomioon opinnoissa. Toisaalta haastateltavat kommentoivat myös sitä, kuinka opettajat tuntuvat olevan paremmin perehtyneitä syventävien opintojen aiheisiin kuin perus- ja aineopintojen aiheisiin. Haastateltavat toivat myös esiin, kuinka vaikka jokaisella opettajalla on oma tapansa opettaa, opetuksen pedagoginen laatu koettiin silti paremmaksi kotitalousopettajaopinnoissa kuin haastateltavien muissa opinnoissa. Toisaalta osalla haastateltavista oli kokemusta siitä, että opintojaksolla opetti korkeakouluopettajan sijaan opetusharjoittelua tekevät kotitalousopettajaopiskelijat, joiden antaman opetuksen laatu koettiin selkeästi opintojakson "oikean" opettajan antaman opetukseen verrattuna heikompänä, sillä ovathan kyseiset opetusharjoittelijat vasta harjoittelemassa opetuksen antamista. Tämä oli johtanut muun muassa puutteellisiin opintojakson sisältöihin ja sen takia puutteelliseen taidon oppimiseen haastateltavien mukaan. Vaikka opetuksen pedagoginen laatu koettiin pääsääntöisesti hyvänä haastateltavien mielestä, oli opiskelijoilla myös kokemuksia opetuksen huonosta pedagogisesta laadusta, sillä opettajien pedagogisten taitojen koettiin olevan vaihtelevalla tasolla. Heikon pedagogisen laadun koettiin näkyvän esimerkiksi siinä, että opettajat eivät käytä omassa opetuksessaan samoja opetusmenetelmiä, joita he opiskelijoille opettavat, eivätkä esimerkiksi hyödynnä arviointiprosessia

pedagogisena opetusvälineenä. Myös palautteen antamisen tavat koettiin osan opiskelijoiden mielestä pedagogisesti huonolaatuiseksi. Palautetta koettiin saatavan vain vähän ja sen vähäisenkin palautteen koettiin olevan pedagogisesti heikkolaatuista palautteen ollessa aina positiivista, eikä kriittistä tai rakentavaa, jolloin palautteesta ei koettu olevan oppimisen kannalta hyötyä.

H9: ”- - mejän koulutuksessa on niinku pedagogisesti parempaa eli mun mielest meil on taustalla aina se oppiminen kuitenkin jollain tavoin siellä eikä pelkästään sisältö.”

H1: ”- - [opettajan nimi] kursseilla oli niinku hyvää opetusta et [opettajan nimi] oikeesti niinku on asiantuntija ja kyl se mun mielestä osaaki opettaa ihan hyvin tai niinku laadukkaasti - -”

H3 ”Ehkä ne ei vaan osaa jaksa kehittää niiden opetusmetodeja tai ne ei tiedä kaikkii erilaisii digitaalisii tapoja niinku käyttää erilaisii - - tällasia alustoja ainakaan kaikki opettajat mikä on sit jännä ku meitä opettajaopiskelijoita kuiteski kannustetaan käyttää meidän omassa opetuksessa kaikkee tällasta ni minkä takia he eivät tee sitä samaa tai jos ne käyttää ni must tuntuu et se on vähän jotenki semmosta et ne ei iteki jotenki perehtyny siihen alustaan eikä oikein osaa käyttää sitä et koekilkaa te nytte ni se ei ehkä luo semmosta laadun kuvausta.”

Opettaja-opiskelijasuhteita kuvailtiin haastatteluissa lämpimiksi ja hyviksi. Viimeisen vuoden aikana etäopetuksessa opettaja-opiskelijasuhteen merkitys on korostunut, sillä tukea ja kohtaamisia ei tapahdu netin välityksellä samalla tavalla kuin paikan päällä tapahtuvassa opetuksessa. Opiskelijat kokivat stressiä vähentäväksi ja opiskelupaineita helpottavaksi, jos opettaja sanoo ääneen, että opiskeluissa ei ole paineita. Toisaalta opettajan tulee myös tarkoittaa tätä ja osoittaa se esimerkiksi joustavissa kurssikäytännöissä. Yksilöllisen kohtaamisen helppouden koettiin osittain johtuvan opintoalan pienestä henkilömäärästä, jonka takia opettajat tuntevat opiskelijat ja opiskelijat tuntevat opettajat. Opiskelijalähtöinen opetus toteutui haastateltavien mukaan osalla opintojaksoista, mutta toisaalta osalla opintojaksoista ja osan opettajien toimesta opiskelijoiden tukeminen oli vähäistä. Opiskelijat uskoivat suurimman osan opettajista välittävän opiskelijoiden hyvinvoinnista, mutta toisaalta harmittelivat sitä, että välittäminen ei aina näy opiskelijoille. Opettajat saattavat esimerkiksi vältellä opiskelijoiden kysymyksiin vastaamista ja opetusta ei välttämättä kehitetä opiskelijaystävällisemmäksi, vaikka opiskelijat antaisivat asiasta palautetta. Opettajien koettiin olevan ylipäättään liian kiireisiä tukemaan ja kohtaamaan opiskelijoita yksilöinä. Suurena haasteena toisaalta opiskelijoiden yksilölliselle kohtaamiselle ja tukemiselle koettiin kanssaopiskelijat, jotka saattavat kokea opettajan toiselle opiskelijalle antavan tuen esimerkiksi joustavien opintojaksokäytäntöiden muodossa eriarvoistavana.

H5: ” - - opettaja ihan niinku ääneen sanoo sen että hei että voi olla todella vaikea tilanne kaikilla nyt mutta teette niin paljon ku tarvii tai sillee että sanoo ääneen sen että aina ei tarvii päästä sinne huipulle ja että tullu vastaan siinä että jos on sanottu että nyt on aika kiirettä tai muuta ni sit on voinu tavallaa opettajan kanssa puhua niistä palautusajoista ja kaikkea muuta sillee yleisesti kurssien aikana mutta tuota neki on sit taas yksittäisiä kursseja ku on sitte taas joitain kursseja missä on aika kovat vaatimukset ja niissä ei sillee välttämättä ole sitä et jos opiskelijat sanoo et tää on mahdotonta tai muuta”

H2: ” - - kaikki opettajat on tosi ihania ja kannustavia ja tsemppaavia ollu aina”

Opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi haastateltavat jakoivat kokemuksia opintojaksoihin liittyvistä tekijöistä. Kaikista haastatteluissa keskustelussa olleista aiheista eniten kokemuksia opiskelijat toivat esiin opintojakson didaktisista ja pedagogisista valinnoista. Suurimmalla osalla opintojaksoista koettiin olevan käytössä monipuolisia opetusmenetelmiä, mutta toisaalta haastateltavien mukaan monipuolisuus näkyy opetuksessa lähinnä opintojaksojen välillä, eikä niiden sisällä. Hyvän opetuksen laadun kokemuksia opiskelijoilla oli muun muassa käytännönläheisestä opetuksesta, jossa tiede, käytäntö ja opetus yhdistyvät saumattomasti sekä siitä, että opetuksen aihe ja asiasisältö vastaavat aina toisiaan. Myös monipuoliset opetuksen aiheet koettiin osoituksena opetuksen hyvästä laadusta, vaikka aiheiden monipuolisuus korostuu opintojaksojen välillä, eikä niiden sisällä, ja osalla opintojaksoista on toistoa muista opintojaksoista. Haastateltavat olivatkin pääosin hyvin tyytyväisiä opetuksen ja opintojen sisältöön. Osan haastateltavien mielestä opinnoissa on kuitenkin painotettu osalla opintojaksoissa sellaisia teemoja tai yksittäisiä sisältöaiheita, joiden sijaan opintojaksolla olisi voitu käsitellä jotain toista saman teeman tai sisältöaiheen osa-aluetta. Esimerkiksi yhdellä opintojaksolla kerrottiin opetuksen olevan kyllä mielenkiintoista ja aiheen kotitaloustieteeseen sopivaa, mutta silti tulevaisuuden opettajuuden kannalta epäolennaista. Samasta aiheesta olisi opiskelijan mielestä voitu opintojaksolle valita sellainen aihe, joka liittyy paremmin peruskoulun kotitalousopetukseen. Opetuksen sisältöjen osittaisesta puutteellisuudesta kertoo myös se, että lähes kaikki opiskelijat kertoivat saaneensa kotitalousopettajankoulutuksesta vain osittain tulevaisuuden ammatissa tarvittavat tiedot ja taidot. Kaikki ne opiskelijat, jotka uskoivat saavansa tai kokivat jo saaneensa tulevaisuuden työelämässä vaaditut tiedot ja taidot, olivat opiskelleet jonkin ammatin ennen opintojen alkua, tai kertoivat saaneensa osittain kotitalousalan pätevyyden omasta harrastuneisuudesta.

H1: ”Ei nyt niinku tuu mieleen kurssia jolla olis yllättyny silleen et ai niinku tämmöstäkö täällä niinku opiskellaan”

H8: [Kysyn, kokeeko haastateltava saaneensa tai saavansa tulevaisuuden haaveammatissa vaaditut tiedot ja taidot kotitalousopettajankoulutuksesta] ”No siihen

*kotitalousopettajaan ni mä koen että en koska ei oo itellä mitään restonomi tai kok-
kitaustaa ni mun mielestä siinä laitetaan liikaa opettajaopiskelijat oman harrastu-
neisuuden varaan että koen että siinä on jäänyt opiskelijoille vähän liian suuret vaa-
timukset omalle ajalle.”*

Toisaalta, kuten muidenkin haastattelun teemojen kohdalla, myös omakohtaisia koke-
muksia opetuksen laadusta kertoessa haastateltavat korostivat vastauksissaan yksittäi-
siä huonoja kokemuksia, vaikka he kokivat opetuksen laadun olevan pääosin hyvää. Tä-
män vuoksi myös opintojakson didaktisista ja pedagogisista valinnoista esille nousi
useita kokemuksia, joissa opetuksen laadun koettiin olevan heikkoa. Haastateltavat
kommentoivat kriittisesti sitä, että esimerkiksi muutama opintojakso suoritetaan kirjoitta-
malla yksi essee tai tenttimällä. Olematon opetus mahdollisesti erittäin haastavasta ai-
heesta aiheutti haastateltavien mukaan opiskelijoille suuria paineita, opiskelumotivaation
heikkenemistä ja stressiä, eikä tällaisissa opintojaksoissa opiskelijat kokeneet oppivansa
yhtä paljon kuin sellaisella opintojaksolla, jossa on myös opettajan antamaa opetusta.
Toisaalta muutama haastateltava myös kertoi, kuinka toisella opintojaksolla opiskelijan
itsenäinen työskentely ja opettajajohtoisen opetuksen puute mahdollisti opintojakson yk-
silöllistämisen jokaisen opiskelijan omille taitojen kehittämisen tarpeille sekä haastoi
opiskelijaa oppimaan ja opiskelemaan kyseisen aiheen ja mikä loi kokemuksen erittäin
laadukkaasta opetuksesta. Opetusmenetelmien käytössä opetuksen laadun kannalta ei
ole tärkeintä itse opetusmenetelmä tai sen puute, vaan se, miten opetusmenetelmää
opetuksessa hyödynnetään. Tärkeää on se, että opintojakson suoritustavat, sisällöt, ar-
vioinnin perusteet ja muut mahdolliset tiedot on opettajan toimesta kerrottu mahdollisim-
man selkeästi ja kattavasti. Tästä opiskelijoilla oli ristiriitaisia kokemuksia, sillä osan
haastateltavien mielestä opintojaksoilla annetaan aina tai suurimman osan ajasta opin-
tojakson tiedot selkeästi, ja osan mielestä usein tai lähes aina epäselkeästi. Opiskelijalla
tuleekin olla yliopiston toimintakulttuuri ja käytänteet opittuna, jotta opetuksen ja opinto-
jakson kulkua on helppoa seurata. Ristiriitaisesti haastateltavat suhtautuivat myös opis-
kelijoiden osallistamiseen opintojakson suunnittelussa, sillä toisaalta se koettiin lisäävän
opiskelijalähtöisyyttä, mutta toisaalta joidenkin opiskelijoiden mielestä on epäselkää, jos
opintojakson alussa ei kerrota opettajan toimesta opintojakson toimintatapoja, vaan niitä
sovitaan yhdessä opintojakson opiskelijoiden kanssa opintojakson aikana. Osallistami-
sesta vain osalla haastateltavista oli ylipäänsä kokemusta, ja näilläkin opintojaksoilla
osallistaminen oli tarkoittanut opintojakson suoritustavan (essee, tentti vai molemmat) tai
palautuspäivien pohtimista yhdessä opintojakson osallistujien kesken, eikä esimerkiksi
opintojakson sisältöjen tai opetusmenetelmien pohtimista yhdessä. Opiskelijat kommen-
toivatkin, että vaikka osallistaminen parantaakin opetuksen laatua, ei sen puute suoraan
heikennä sitä.

H5: *"En mä nyt sillee sanois et mikään on sillee epäoleellista välttämättä sillee aihealueena mitä käydään ehkä se on enemmän se tapa millä niitä käydään mitä vois vähän sillee miettiä"*

H8: *"No ehkä joillakin kursseilla vähäsen [on osallistettu] mutta kyllä mun mielestä aika pitkälti valmiiks on rakennettu ne kurssit sillai mut mä oon ainaki tykänny siitä."*

Eniten opetuksen pedagogisissa ja didaktisista valinnoista haastateltavat pohtivat arviointia ja opiskelijapalautteen antamisen tapoja. Osalla opintojaksoista opintojakson alussa kerrottiin annettavan opintojakson arvosanaperusteet esimerkiksi arvosanamatriisin muodossa. Tämä toimintatapa sai osakseen haastatteluissa sekä kommentteja hyvästä opetuksen laadusta, että huonosta, sillä välillä arvosanamatriisissa on kerrottu arvosanojen perusteet erittäin suppeasti, jolloin arvosanojen perusteiden ei koettu olevan läpinäkyviä. Lisäksi opintojaksojen arvosanaperusteiden koettiin olevan yksipuolisia, sillä arvosana perustuu yleensä vain opintojakson johonkin tuotokseen tai tuotoksiin, kuten esseeseen, tenttiin tai oppimispäiväkirjaan, eikä koko opintojakson aikaiseen oppimiseen, ja arvostelu on lähes aina vain numeraalista ja harvoin sanallista. Lisäksi arvioinnin epäselkeyttä lisäsi se, että osan haastateltavien mielestä tuntui, että jotkin kansaopiskelijat pääsevät opintojaksoista läpi, vaikka he eivät selkeästi täytä opintojakson arvosanakriteerejä. Toisaalta opiskelijat myös kommentoivat sitä, kuinka opettajilta voi aina halutessaan kysyä perusteita omalle arvosanalle, jonka takia syvälinen analyysi saadusta arvosanasta voisi olla turhaa työtä, sillä nyt saman tiedon saa opettajalta kysymällä. Opintojaksopalautetta opiskelijoiden mukaan kyllä kerätään, mutta keräämisestä puuttui haastateltavien mukaan systemaattisuus. Kaikki haastateltavat eivät esimerkiksi edes tienneet, mitä opiskelija- ja opintojaksopalautteen antamisen väyliä yliopistolla on käytössä. Tämän takia osa haastateltavista kertoi, että ei yleensä anna opintojaksosta palautetta, sillä jos opettaja ei itse integroi palautteen antamista osaksi opintojaksoa tai muistuta palautteen antamisesta WebOodissa, ei palautetta välttämättä muistettu tai osattu antaa. Näiden lisäksi haastateltavat toivat esiin opintojakson pedagogisista valinnoista myös sen, että opiskelijoiden elämänkokemuksia ei käytetä opetuksessa pedagogisena opetusvälineenä, vaan kokemuksia hyödynnetään lähinnä keskustelun eteenpäin viemisessä. Muutama haastateltava toi myös esille sen, että vielä muutama vuosi sitten osalla opettajista oli tapana poimia ihmisryhmän, kuten perheelliset opiskelijat, jäseniä vastaamaan johonkin kysymykseen koko ihmisryhmän (tässä tapauksessa kaikkien perheellisten opiskelijoiden) puolesta, jolloin omia kokemuksia keskusteluissa kertoessa saattoi joutua opettajan silmätikuksi.

H6: *"Me saadaan vaan se numeerinen arviointi yleensä ja sanallinen jää sitten kokonaan puuttumaan."*

H2: *"Eihän kaikilta kursseilta tietty tuu palautetta mut kyl sillai on useita mistä ainaki itelle on jääny tosi kiva fiilis et on kivasti saanu palautetta ja kommenttia ja on myös sellane fiilis että aina halutessaan voi laittaa viestiä ja kysyä"*

H5: *"Miun kokemuksella varsinki niissä perus ja aineopinnoissa tuntu et se [kokeusten käyttäminen osana opetusta] oli ehkä vaan negatiivisessa mielessä tai ehkä niin ei tarkotettu mut siellä aina poimittiin se joku ihmisryhmän edustaja vastaamaan koko ihmisryhmästä jos vaikka puhuttais opiskelijoiden elämäkokemuksista johonki käsiteltävään aiheeseen liittyen ni sit siel saatto olla et sitä opettajat ei osannu ajatella sitä sillee että ei voi aina sitä yksilöä laittaa vastaamaan koko yhteisön tai odottaa että tuota joku opiskelija elämäkokemuksensa pystyy jakamaan sillee kattavasti kaikille mut et tuli semmone olo että se ei aina oo ollu mitenkään hirveen tarkoituksenmukasta"*

Usean maisterivaiheen opiskelijan mielestä opetuksen laatu on parempaa syventävissä opinnoissa kuin perus- ja aineopinnoissa. Perus- ja aineopintojen välillä opiskelijat eivät kokeneet olevan eroja opetuksen laadussa. Syventävissä opinnoissa opiskelijat kokevat pääsevänsä "vihdoin" itse opintojaksojen aiheeseen, kun osaa opintojakson ajasta ei tarvitse käyttää yliopiston toimintakulttuurin tai kotitaloustieteen perusasioiden kertaamiseen, vaan opintojaksoilla voidaan syventyä opetuksen aiheisiin paremmin ja syvällisemmin. Opiskelijat kuitenkin kokivat myös, että yliopiston toimintakulttuurin opettamiseen olisi voitu käyttää vielä enemmän aikaa opintojen alussa, jotta jo ensimmäisillä opintojaksoilla opiskelija pääsisi oppimaan akateemisten esseiden oikeaoppista kirjoittamista, kuten jo aiemmin tässä työssä mainittiin.

H9: *"- - syventävissä opinnoissa opettajan ei ehkä tarvitse opettaa niitä perusasioita siinä samalla eli se laadukas opetus ni se on eri tasolla"*

Opintojen aiheiden ja opintojaksolla viitattujen tutkimusten koettiin haastateltavien mukaan olevan ajankohtaisia. Muutama haastateltavista pohti kuitenkin sitä, kuinka yhden opettajan opetus tuntuu jääneen vuosikymmenten taa, ja kuinka koko kotitalousopettajan opintosuunnassa tuntuu vallitsevan helsinkiläis-, ydinperhe- ja heterokeskeinen ilmapiiri, jossa kaikki tämän näkökulman ulkopuolinen tulkitaan erilaisuudeksi, vaikka tämän hetken Suomessa esimerkiksi perinteisessä ydinperheessä asuvien määrä on jatkuvasti laskussa (Tilastokeskus, 2020). Moninaisuus ja yhdenvertaisuus tulevat ajankohtaisina teemoina esiin joillakin opintojaksoilla, mutta näiden juuri tähän aiheeseen keskittyvien opintojaksojen ulkopuolella asiaa ei juuri käsitellä. Haastateltavat kommentoivat myös sitä, kuinka kotitaloustiede on niin laaja-alainen, että siihen on erittäin helppoa yhdistää yhteiskunnan ajankohtaisia tapahtumia ja teemoja. Varsinkin ajankohtaisia tutkimuksia

opintojaksoilla tuodaankin runsaasti esille menneisyyteen kiinni jääneiden opettajien ollessa selkeä vähemmistö. Opetuksen oppimateriaalissa varsinkin perus- ja aineopinnoissa todettiin kuitenkin olevan puutteena se, että tällöin opinnoissa painotetaan Helsingin yliopistossa tehtyä tutkimusta, alan perustutkimuksen ja siihen liittyvän kirjallisuuden ollessa opetuksessa mukana vasta maisterivaiheen opinnoissa. Käytössä oleva opetusmateriaali on kuitenkin monipuolista ja tieteeseen sidottua, ja osan opettajista koettiin selkeästi seuraavan kotitalousalan kansallista ja kansainvälistä kehitystä ja keskustelua. Ristiriitaisesti haastateltavat suhtautuivat opintojaksojen kirjallisuuslistoihin, sillä toisaalta heidän kokemuksensa mukaan osalla opintojaksoista kirjallisuuslista ei vastaa lähes ollenkaan opintojaksolla käytössä olevaa kirjallisuutta tai opintojakson niin sanottua pakollista kirjallisuutta käsitellään opintojaksolla erittäin vähän, mutta toisaalta tämä koettiin osittain positiivisena asiana kirjallisuuslistojen ollessa välillä hyvin laajoja.

H5: *"Varsinki just näissä maisterikursseilla oli vaikka [opintojakson nimi] ni tuota siinä tuli ainaki semmone olo että et siin oli tosi monipuolisesti tutkimusta mitä esiteltiin ja mitä tuli luettua ja teki vähän niinku tai käytiin läpi sillä kurssilla yhdessä ja myös sillee et oli ajankohtasta tutkimusta - - mut myös paljon sellasta laajemmalla skaalalla vanhempaa tutkimusta tai sellasta kotitaloustieteen perustutkimusta mikä oli sellasta et mua hämmästytti se et en ollu törmänny siihen aikasemmin ja se tuli vasta tossa maisterin - - kurssilla ku tuntuu että noissa kandidivaiheessa painotettii aina tosi paljon näitä yliopistolla tehtyjä väitöskirjatutkimuksia - -"*

H4: *"No joo joistakin opettajista näkyy että ne seuraa [tiedettä] joistakin sitten vähän vähemmän."*

Yhteiskunnallisten tekijöiden osalta eniten kokemuksia haastateltavilla oli Isosta pyörästä ja sen vaikutuksista opetuksen laatuun. Tutkintorakenteiden muutosten takia osa opintoihin kuuluvista aihealueista jäi kokonaan pois tutkintovaatimusten muuttuessa osalla haastateltavista opintojen jokaisena vuotena. Opinnoista myös koettiin olevan hyötyä tulevaisuuden kannalta opintojen vastatessa yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin tulevaisuuden työntekijöistä.

H8: *"Oon ollu tyytyväinen niihin kursseihin mutta on harmittanu miten paljon meiltä on leikattu pois niinku tota asumisen taitoja ja ruoanvalmistusta."*

Koronatilanteen koettiin vaikuttaneen jonkin verran opetuksen laatuun, mutta puolet haastateltavista myös kertoi opetuksen laadun parantuneen jo vuoden ajan jatkuneen koronatilanteen aikana. Muutama haastateltava kommentoikin, että opetuksen laatu tuntuu jopa parantuneen entisestä, sillä koronatilanne pakotti opettajat tekemään jo pitkään puhutun "teknologisen harppauksen" ja lisäämään opiskelijoiden elämäntilanteiden huo-

mioon ottamista. Toisaalta haastateltavien mukaan opintojaksojen työmäärä on kasvanut entisestä, ja opintojaksojen opetusmenetelmät ovat entistä suppeampia, kun etäluennoissa ei voi hyödyntää opetusmenetelmiä, jotka perustuvat opiskelijoiden olemiseen samassa tilassa. Avun saannin koettiin olevan aiempaa hankalampaa, kun opettajiin ei enää puoliksi vahingossa törmää yliopiston käytävillä, eikä kanssaopiskelijoiden kanssa pääse juttelemaan ja jakamaan kokemuksia ennen ja jälkeen opetuksen.

H6: ”- - ehkä tää korona nyt pakottikin opettajat tekemään semmosen teknologisen harppauksen että niille ketkä ei ollu hyödyntäny teknologiaa muuten kuin moodlen avulla niin joutuu nyt sitten tällä hetkellä jollain tavalla toteuttamaan eri tavalla ja keksimään niitä uusia tapoja tehdä koska ei voi tehdä samalla tavalla ku ennen.”

7.4 Opetuksen kehittäminen

Kysyttäessä kehitysideoita opintojaksojen kehittämiseksi opiskelijoita paremmin palveleviksi haastateltavilta tuli esiin erilaisia opetuksen laatua kehittäviä ideoita. Opiskelijoiden mielestä opetuksen laatua voitaisiin parantaa esimerkiksi nauhoittamalla kaikki luennot niin, että niitä pystyisi katsomaan jälkikäteen ja opintojaksoilla voisi olla aiempaa enemmän opiskelijoiden osallistamista opintojakson suunnitteluun ja toteutukseen. Näin opetuksessa voitaisiin entistä helpommin huomioida opiskelijoiden yksilöllisiä elämäntilanteita, kun opiskelua olisi mahdollista ajoittaa opintojaksolla ennalta määrättyjen aikataulujen lisäksi osittain opiskelijan muun elämän aikataulujen mukaisesti. Tällöin esimerkiksi ristiriitaa opiskelijan mahdollisen työn ja opintojen aikataulutuksen välillä olisi vähemmän, jolloin opiskelijalla olisi yksi stressin aihe vähemmän. Opiskelun suunnitteluun osallistamalla opiskelijoiden kokemuksia laadukkaaseen opetuksen tavoista voitaisiin ottaa huomioon aiempaa laajemmin, jolloin kokemus laadukkaasta opetuksesta saattaisi lisääntyä. Digitaalisten opetusmenetelmien käyttö voisi olla entistä monipuolisempaa, ja esimerkiksi Moodlea voitaisiin opetuksessa hyödyntää entistä monipuolisemmin. Näin opiskelija saisi opintojaksojen aikana esimerkkejä erilaisten digitaalisten opetusmenetelmien hyödyntämisestä, jolloin niitä on myös helpompaa soveltaa myöhemmin työelämässä. Moodlea tai muussa opinnoissa käytettävässä opintojakson tiedot koostavassa alustassa voisi myös olla opintojaksojen tiedot aiempaa selkeämmin esillä, jotta opintojakson etenemistä olisi helppoa seurata, ja opiskelija tietäisi aina esimerkiksi, mitä osasuorituksia opintojaksoon kuuluu. Näin opintojakson opettaja säästyisi yleisiltä opintojaksoon liittyviltä kyselyiltä esimerkiksi siitä, mistä opintojakson arvosana koostuu, koska tentti on ja mitä kirjallisuutta opintojaksoon kuuluukaan. Opiskelijoiden yksilöllistä kohtaamista voitaisiin kehittää, jotta opiskelijoiden mahdollisiin opintojen tai muun elämän osa-alueiden haasteisiin voitaisiin reagoida entistä nopeammin ja tehokkaammin, jolloin myös

opiskelu helpottuisi. Tässä yhtenä keinona mainittiin opettajatuutorijärjestelmän kehittäminen niin, että opiskelija saisi tukea koko opintojensa ajan, eikä tuki koskisi vain opintojen joitakin yksittäisiä hetkiä. Samalla opettajien olisi helpompaa reagoida opiskelijoiden koko ajan kasvavaan uupumukseen, ja muokata opintojaksoja sellaisiksi, että pelkkä opiskeleminen ei kuormittaisi opiskelijoita loppuunpalamisen rajalle. Opintojaksoilla voisi olla esimerkiksi pidemmän esseen, oppimispäiväkirjan tai tentin sijaan myös useita lyhyempiä tehtäviä, joiden perusteella opintojakson arvosana määräytyisi. Lisäksi opiskelijat toivoisivat, että opintojaksojen sijaisia voitaisiin perehdyttää paremmin tehtäviinsä, jotta myös heillä olisi entistä paremmat mahdollisuudet toteuttaa laadukasta opetusta. Muutama haastateltava koki olevansa niin tyytyväinen opintoihinsa, etteivät he muuttaisi opinnoissa tai opetuksessa ainuttakaan asiaa.

H4: "Kyllä mä sen verta tyytyväinen oon ollu että en mä ainakaan niinku kovin paljoa mitään parannusehdotuksia keksi."

8 Taattua laatua – vai onko?

Tässä luvussa kokoan ensin yhteen tämän tutkimuksen tulokset ja vertailen niitä aiempiin tutkimuksiin, jonka jälkeen tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Tutkimuksen tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa

Tutkielman tuloksia käsittelevän luvun 7 alussa tarkasteltiin kotitalousopettajaopiskelijoiden määritelmiä laadukkaalle opetukselle. Opiskelijoiden määritelmässä mainittiin laadun olemusta tutkineiden Tamin (2001) ja Harvey & Greenin (1993) ajatusten mukaisesti sekä institutionaalisen tasoon, että opetusvuorovaikutuksen tasoon luokiteltavissa olevia tekijöitä, kuten monipuolisuus ja opetuksessa käytetyt opetusmenetelmät. Haastatteluaineistosta nousi esille, että opiskelijoiden määritelmien mukaan laadukas opetus on opiskelijalähtöistä, tieteellistä, monipuolista, ajankohtaista sekä yhdistää teorian, käytännön ja opetuksen. Laadukkaaseen opetukseen kuuluu myös, että opetusta antaa ammattitaitoinen henkilö, joka on innostunut opetettavasta aiheesta. Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa todettiin, kaikki suomalaiset yliopistot ovat sitoutuneet antamaan tutkimusperusteista opetusta, jonka takia opetuksen sisällöt, pedagogiset valinnat ja opetusmenetelmät tulee olla perusteltu tieteellisellä tiedolla (Repo, 2010; Toom ym., 2010; Toom & Pyhältö, 2020). Korkeakouluopettajan tulee olla akateeminen asiantuntija, jonka määritelmät (Toom & Pyhältö, 2020) ovat yhteneväisiä opiskelijoiden laadukkaan opetuksen määritelmien kanssa.

Laadun määritelmät ja laatuun vaikuttavat tekijät ovat myös yhteneväisiä Helsingin yliopiston laatuympyrän (liite 1) kanssa, sillä ne ovat jaoteltavissa laatuympyrän mukaisesti suunnitteluun, toteutukseen, seurantaan ja toimenpiteisiin. Laadun määritelmät ja kokemukset ovat linjassa Helsingin yliopiston strategian ja kasvatustieteellisen tiedekunnan toimeenpanosuunnitelman (Kasvatustieteellinen tiedekunta, 2019; Kasvatustieteellinen tiedekunta, 2020) osa-alueiden kanssa, vaikkakin haastatteluissa kävi ilmi, että vaikka koko tiedekunnan tasolla olisi jokin strategian toimenpide saavutettu, voi opiskelijoilla silti olla siitä vastakkaisia kokemuksia. Esimerkiksi kasvatustieteellisen tiedekunnan vuoden 2020 toimeenpanosuunnitelman mukaan tavoite opiskelun mielekkyyttä tukevista opetus- ja arviointimenetelmistä oli saavutettu 89 %:sti, mutta silti kyseisen toimenpiteen mukaisesta opetuksesta opiskelijoilla oli kokemuksia sekä laadukkaasta, että huonolaatuisesta opetuksesta.

Aineistosta nousi esille, että opetuksen laadun kokemuksiin vaikuttavat se, kehittääkö opettaja opetustaan, opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja pedagogiset taidot, opettajan ja opiskelijan välinen suhde, opintojakson pedagogiset ja didaktiset valinnat, ajankohtaisuus, akateemisuus sekä yhteiskunnalliset tekijät. Aikaisempaa tutkimusta opiskelijoiden laadun kokemuksiin vaikuttavista tekijöistä on vain vähän. Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin yhteneväisiä opetusta ja opetuksen laatua muista näkökulmista käsittelevien tutkimusten sekä erilaisten opetuksen laadun kriteeristöjen kanssa. Esimerkiksi Repon (2010) väitöskirjan toisen osatutkimuksen tulokset opiskelijoiden kokemuksista opintoja edistävästä tekijöistä ovat linjassa tämän tutkielman tulosten kanssa. Haastateltujen opiskelijoiden mielestä opettajien on tärkeää kehittää opetustaan, jotta opetus voisi olla laadukasta. Tällaisen kehittymisen tukemiseksi Helsingin yliopisto tarjoaa korkeakouluopettajille korkeakoulupedagogisia opintoja, joiden avulla opettaja pääsee reflektoimaan omaa toimintaansa opettajana, ja kehittämään pedagogisia käytänteitään. Haastateltavat toivat myös esille sen, kuinka kasvatus ja koulutus on aina arvosiidonnaista poliittista toimintaa (Salminen, 2020). Haastateltavat kertoivat myös, kuinka opetuksen laadun kokemukseen vaikuttavat yhteiskunnan asettamat vaatimukset opetukselle ja koulutukselle, ja se, kuinka koulutus niihin vastaa, jonka voidaan nähdä olevan yhteneväinen Smithin (2017) kotitalousopettajien professionaalisuuden kuvauksen kanssa. Laadun kokemukseen vaikuttavat tekijät olivat osittain samoja, kuin Opettajien akatemian jäseneksi valinnan kriteereissä (Helsingin yliopiston Opettajien akademia, 2016) sekä opetustaidon arviointimatriisissa (Helsingin yliopisto, opintoasiainneuvosto, 2017) kuvatut korkeakouluopettajan pedagogiset taidot.

Haastatelluilla opiskelijoilla oli vaihtelevia kokemuksia opetuksen laadusta. Haastateltavien kokemukset olivat pääosin yhteneväisiä vuoden 2020 Kandipalautteen (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu, n.d.) kanssa, kuten tyytyväisyys opetusmenetelmiinkin. Kokemukset voitiin jaotella samoihin alakategorioihin, kuin laadun kokemukseen vaikuttavat tekijät. Laadun kokemus oli opiskelijoilla yksilöllinen, ja sama opetustilanne saattoi toisen haastateltavan mielestä kertoa korkeasta opetuksen laadusta, ja toisen mielestä heikosta opetuksen laadusta. Useimmin haastateltavat yhdistivät kokemukseen opetuksen laadusta opintojakson didaktiset ja pedagogiset valinnat sekä opettajan pedagogiset taidot ja käytänteet. Kuten haastateltavatkin kertoivat, toimivat korkeakouluopettajat opettajaopiskelijoiden roolimalleina (Lunenbergy m., 2007), jonka takia opetuksen korkea pedagoginen laatu on opettajaopinnoissa tärkeää. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan kotitalousopettajan koulutuksen opettajien pedagogiset taidot vaihtelivat kuitenkin suuresti, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on huomattu (Postareff, Lindblom-Ylänne & 49

Nevgi, 2007; Toom ym. 2010; Toom & Pyhältö, 2020). Myös opiskelijoiden kokemukset kotitalousopettajan koulutuksen opettajien akateemisesta asiantuntijuudesta (Toom & Pyhältö, 2020) olivat vaihtelevia. Opiskelijoiden hyvät tai huonot kokemukset opetuksen laadusta eivät olleet yhdistettävissä opettajan uraportaaseen, vaan kaikkien uraportaiden opettajista opiskelijoilla oli kokemuksia sekä opetuksen hyvästä että huonosta laadusta. Sama kokemus haastateltavilla oli tutkimusperusteisesta opetuksesta (Toom, 2010; Toom & Pyhältö, 2020). Taattua opetuksen laadussa onkin laadun vaihtelevuus niin opettajien osaamisessa kuin opiskelijoiden kokemuksissa.

8.2 Tutkielman luotettavuus

Tässä tutkielmassa on pyritty tuomaan esiin ja sanoittamaan kotitalousopettajankoulutuksen opiskelijoiden kokemuksia tieteenalaopintojen opetuksen laadusta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkielman tarkoituksena ei ole ollut tuottaa objektiivista totuutta tai laajempaan joukkoon yleistettävissä olevaa tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 153). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa huomiota kiinnitetään tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen. Luotettavuutta voidaan tarkastella myös reliabiliteetin sekä validiteetin kautta, mutta koska ne käsitteinä ne perustuvat ajatukseen siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 185), ei niiden käyttö laadullisessa tutkimuksessa ole aina perusteltua. Hirsjärven & Hurmeen (2008, s. 189) mielestä laadullisessa tutkimuksessa keskeinen luotettavuuden merkitsijä onkin rakennevalidius, eli tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt tutkimuksen aikaisiin valintoihin ja perustelemaan valintansa uskottavasti (ks. myös Eskola & Suoranta, 1998, s. 152).

Tutkielman alussa pyrittiin kuvailemaan erilaisia korkeakoulupedagogiikan, opetuksen laadun ja laadun kokemusten tunnuspiirteitä, jotta opetuksen laadun kokemuksia korkeakoulun kotitalousopettajankoulutuksen kontekstissa olisi mahdollista ymmärtää syvällisesti. Tutkielman aineiston keruutavaksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, mikä toimi tutkielman kokemuksiin ja niiden tulkintaan perustuvan luonteen vuoksi hyvin. Aineiston analyysissä noudatettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita, ja aineistosta esille nousseet teemat ja koodit valikoitiin ja ryhmiteltiin huolellisesti sekä tarkkaan. Luotettavuuden parantamiseksi tuloksia kertoessa mukaan lisättiin suoria lainauksia haastatteluista.

Tässä tutkielmassa luotettavuuteen on saattanut vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavien välinen tuttuus. Haastattelut olivat luonteeltaan sisäpiirihaastatteluja (Juvonen, 2017), sillä sekä tutkielman tekijä, että haastateltavat kuuluvat samaan yhteisöön, Helsingin yliopiston kotitalousopettajaopiskelijoihin. Lähes kaikki haastateltavat olivat haastattelijalle entuudestaan tuttuja. Tuttuus saattaa vaikuttaa haastattelun kulkuun tai sisältöön, sillä tilanteesta ja henkilöstä riippuen haastateltava saattaa haastattelun aikana vastata tutulle haastattelijalle laajemmin tai suppeammin, kuin tuntemattomalle haastattelijalle. Haastattelun aikana haastateltavasta saattaa tulla ilmi arkojakin asioita, joita ei normaalissa kanssakäymisessä tule esille, jonka takia haastateltava saattaa pimentää arkaa tietoa haastattelijalta, mikäli hän ei voi, tai halua luottaa haastatteliijaan. Toisaalta toisille henkilöille saattaa olla luontaisempaa kertoa omia mielipiteitään, tunteitaan ja kokemuksiaan tutulle haastattelijalle kuin tuntemattomalle. Haastattelujen aikana tuttuus tulikin muutamassa yhteydessä ilmi haastateltavan viitatessa haastattelijan ja haastateltavan yhteiseen muistoon, tai kertoessaan, kuinka haluaisi jokaisesta haastattelukysymyksestä kysyä kokemuksia ja mielipiteitä myös haastateltavalta. Haastattelujen vastauksiin saattaa myös vaikuttaa se, että osan haastateltavista kanssa haastatteliija oli jo jossain vaiheessa opintojen aikana keskustellut opetuksesta ja opetuksen laadun kokemuksista, jolloin haastateltava saattaa luulla tai olettaa haastattelijan muistavan kyseisiä keskusteluja, eikä siksi tuoda ”uudestaan” samoja aiheita esille. Toisaalta tällaisista keskusteluista aikaa oli haastattelujen aikaan kulunut jo yli vuosi, tai muutamakin vuosi, joten tuttuudella ei todennäköisesti ollut yhtä suurta vaikutusta tutkielman haastattelujen luotettavuuteen, kuin jos kanssakäyminen olisi ollut aktiivista haastateltavien ja haastattelijan välillä myös haastattelujen aikaan.

Toisaalta, kuten Juvonen (2017) toteaa, sisäpiirisyyden takia tutkija saattaa huomata sisäpiiriin kuulumatonta tutkijaa helpommin, jos haastateltava kertoo seikkoja, jotka eivät pidä paikkansa. Näin muutamassa haastattelussa kävikin, jolloin haastattelijan oli mahdollista korjata haastateltavan väärää käsitystä jostain haastattelun aikana esille tulleesta asiasta, kuten tutkintorakenteiden muutoksesta. Tällaisissa tilanteissa haastatteliija ei kuitenkaan saa antaa subjektiivisten kokemustensa tai näkemystensä vaikuttaa, vaan tulkita haastateltavan mahdollisesti virheellistä tai puutteellista käsitystä omista kokemuksistaan ja tunteistaan erillisesti. Tutkimuksen pitää pyrkiä heijastamaan tutkittavien maailmaa, ei tutkijan käsitystä tutkittavasta maailmasta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 18).

Sisäpiirihaastatteluille ominaisesti haastattelujen aikana tuli myös ilmi erilaisia sisäpiiripaljastuksia (Juvonen, 2017). Tutkielmaa tehdessä haastateltavien anonyymiyden lisäksi on painotettu myös haastattelun ulkopuolisten henkilöiden, kuten Helsingin yliopiston henkilökunnan, anonyymiyttä, eikä haastattelujen aikana ilmi tulleita henkilökohtaisia mielipiteitä toisista henkilöistä tuotu missään vaiheessa tutkielman tekoa esille haastattelutilanteen ulkopuolella. Sisäpiirihaastatteluille tyypillisesti anonyymiydestä on huolehdittava tutkielman julkaisun jälkeenkin, sillä tutkijalla on eettinen vastuu siitä, että tulosten julkaiseminen ei pilaa haastateltavien tai haastattelujen aikana ilmi tulleiden ulkopuolisten henkilöiden mainetta, aiheuta yhteisön jäsenten välillä ristiriitoja tai välitä muilla tavoin haastattelujen tietoja haastattelun ulkopuolelle (Juvonen, 2017).

Haastattelujen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee huomiota kiinnittää jokaiseen haastattelun vaiheeseen. Jokaisessa haastattelussa käytettiin haastattelun runkona samaa haastateltavalle näkyvissä olevaa Power Point -esitystä, jotta haastattelujen aikana keskustelussa olisi samat asiat mahdollisimman samoin tavoin esiteltynä. Haastattelujen litterointiaineistojen tallenteet olivat hyvälaatuisia, ja haastattelut litteroitiin mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen. Jokaisessa haastattelussa noudatettiin samoja peruseräilyä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 185), ja esimerkiksi haastateltavan mahdollisesti epäselkeästi sanomat sanat merkittiin litteroituun materiaaliin jokaisen haastattelun kohdalla samoin.

Tämän tutkielman luotettavuutta tarkasteltaessa on tarkasteltava myös haastateltavien antamien vastausten luotettavuutta tutkimusten tulosten perustuessa yksittäisten henkilöiden kokemuksiin. Tutkimuksen tulokset eivät täten ole yleistettävissä koskemaan laajempaa opiskelijoiden joukkoa otannankin ollessa pieni. Tutkimuksissa (ks. Arminen ym., 2019; Penny, 2003) on huomattu, että opiskelijoiden vastaukset opiskelijapalautekyselyihin koskien opetuksen laatua eivät ole objektiivisia ja täten luotettavia, sillä opiskelijoiden vastauksiin vaikuttaa lukuisat erilaiset opetuksesta riippumattomat tekijät. Toisaalta vastausten luotettavuutta parantaa se, että haastateltavat osasivat itsekkin eritellä samoja laadun kokemukseen vaikuttavia tekijöitä, kuin mitä tutkimuksissa (ks. Arminen ym., 2019; Penny, 2003) on huomattu, ja reflektoida laadun kokemuksia nämä tekijät tiedostaen. Täten tämän tutkielman luotettavuuteen ei voida nähdä vaikuttaneen haastateltavien epätotuudenmukaisten vastausten.

Tutkielman tuloksiin ja tulosten luotettavuuteen on myös vaikuttanut koronatilanne, ja sen myötä opetuksen siirtyminen verkko-opetukseen. Ihmiselle on ominaista muistaa vain viimeaikojen tapahtumat, minkä vuoksi haastatteluissa haastateltavien parhaillaan

käymät tai juuri suoritettut opintojaksot tuotiin keskusteluun mukaan useammin, kuin aiemmin opiskellut opintojaksot. Muutama haastateltava mainitsikin, kuinka hankalaa oli muistella opintojen ensimmäisten vuosien opintojaksoja ja opetusta, ja pohtivat, onko mieleen jäänyt vain ne erityisen hyvät tai huonot muistot opetuksesta. Tämän vuoksi tutkimus olisi mielenkiintoista toteuttaa uudestaan eri opiskelijoille, ja haastatella opiskelijoita laajemmin eri vuosikursseilta.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää kotitalousopettajaopiskelijoiden kokemuksia kotitalousopettajaopintojen perus-, aine- ja syventävissä opinnoissa saadusta opetuksen laadusta. Tutkielman tavoitteena oli kuvata opiskelijoiden moninaisia kokemuksia opetuksen laadusta sekä pohtia ja kuvata tämän kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Näiden avulla tutkielmassa pohdittiin myös erilaisia tapoja kehittää opetusta entistä laadukkaammaksi. Tutkielmassa vastattiin tutkimuskysymyksiin kattavasti laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Eri luotettavuuden ulottuvuudet huomioon ottaen voidaan tutkielman tulosten todeta olevan luotettavia.

8.3 Tästä tulevaisuuteen

Tämän tutkimuksen tuloksia olisi mahdollista hyödyntää opetuksen suunnittelussa, sillä jo haastatteluissa haastateltavat kertoivat konkreettisia ehdotuksia, joiden avulla opetusta voitaisiin kehittää entistä laadukkaammaksi. Tarvetta tällaiselle toiminnalle olisi, sillä huoli opiskelun kuormituksesta, opiskelijoiden jaksamisesta ja opetuksen laadusta etäopintojakson aikana on nostettu keskustelun aiheeksi kasvatustieteellisen tiedekunnan tiedekuntaneuvoston opiskelijaedustajienkin toimestakin (Tiedekuntaneuvoston esityslista, 23.3.2021). Opetuksen kehittämisestä ja opetuksen laadusta käydäänkin opiskelijoiden keskuudessa jatkuvaa keskustelua. Tämän maisteritutkielman tulokset voisivat auttaa opetuksen kehittämistyössä, sillä tässä työssä on pyritty tuomaan esille opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä. Nostamalla anonyymejä kokemuksia tästä työstä ja näin hyödyntämällä tämän työn tuloksia yksikään opiskelija ei joutuisi kertomaan julkisesti henkilökohtaisia ja mahdollisesti herkkiä kokemuksia opetuksen kehittämistyön aikana.

Tämä tutkimuksen toteuttaminen oli erittäin mielenkiintoista, sillä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa teoriasta tai aineistosta nousi esille uusia opetuksen laatuun tai sen kokemukseen liittyviä tutkimusaiheita, joita on aiemmin tutkittu vain vähän tai ei ollenkaan. Opis-

kelijoiden kokemukset opetuksen laadusta kaipaisivat jatkotutkimusta, jotta niitä ymmärrettäisiin laajemmin ja opiskelijoiden ääni pääsisi entistä paremmin kuuluviin. Samalla aiheen tutkiminen lisää voisi mahdollistaa entistä laadukkaamman opetuksen tarjoamisen opiskelijoille. Tulevaisuudessa tutkimusta voitaisiin tehdä esimerkiksi kotitalousopettajaopiskelijoiden harrastuneisuudesta tai aiempien ammattien vaikutuksesta opettajuuteen, taitojen oppimiseen ja niiden hallinnan tunteeseen tai opetuksen laadun kokemukseen. Myös haastattelukysymyksissä ollut opiskelumotivaatio olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, ja erityisesti motivaation yhteys opetuksen laadun kokemuksiin. Samoin lisätutkimusta kaipaisi opiskelijoiden tyytyväisyys opintojen sisältöihin, kandidaatin ja maisterivaiheen opintojen keskinäiset laatuerot ja niiden taustalla vaikuttavat tekijät sekä opiskelijan saama palaute sekä se, miten opettajia voisi tukea palautteen antamisprosessissa. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi myös muutaman haastateltavan mainitsema kotitalousopettajan opintosuunnassa vallitseva helsinkiläis-, ydinperhe- ja heterokeskeinen ilmapiiri ja sen ilmenemisen tavat. Aiheen tutkiminen uusista ja monipuolisista näkökulmista ja opetuksen kehittäminen näiden tutkimusten pohjalta varmistaisi, että opetuksen laatu olisi tulevaisuudessa taattua.

9 Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino
- Alves, H. & Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571–588.
- Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. (2015). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Arminen, H., Hujala, M. & Hynninen, T. (2019). Opiskelijapalaute yliopisto-opetuksen laadun mittarina: mitä opiskelijoiden opintojaksopalauteesta voidaan päätellä? *Yliopistopedagogiikka*, 26(2), 23–36. Luettu 14.9.2020 https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/09/arminen_ym_2019_no2.pdf
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. Los Angeles: SAGE.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning. What the student does* (3. uudistettu painos). Ballmoor, Buckingham: McGraw-Hill Education.
- Biggs, J. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4. uudistettu painos). Open University Press.
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching Quality Matters. *Journal of teacher education*, 54(2), s. 95–98
- Elliott, K. M. & Shin, D. (2010). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frimodig, M. & Pakkanen, P. (2006). *Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 22/2006. Opetuksen laadun arviointimatriisi – Käytäntöjä ja kokemuksia Helsingin yliopistosta*. Luettu 14.1.2021 <http://hdl.handle.net/10138/17528>
- Given, L. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: SAGE.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher education*, 18(1), 9–34

- Haverinen, L. (2009). *Johdatus kotitalouden taitopedagogiikkaan – kertomukset kotitalousopetuksen hiljaisen tiedon tulkkina*. Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 8.1.2021 <http://hdl.handle.net/10224/4660>
- Heinilä, H. (2007). *Kotitaloustaidon ulottuvuuksia. Analyysi kotitaloustaidosta eksistentiaalistis-hermeneuttisen fenomenologian valossa*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 16. Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 7.1.2021 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4344-4>
- Helsingin yliopisto (2012). *Helsingin yliopiston opetuksen ja opintojen eettiset perusteet*. Helsinki: Unigrafia.
- Helsingin yliopisto (2014). *Helsingin yliopiston opetusfilosofia*. Helsinki: Unigrafia. Luettu 13.1.2021 <https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2021-02/opetusfilosofia.pdf>
- Helsingin yliopisto (2016). *Helsingin yliopiston strategia. Globaali vaikuttaja – yhdessä*. Luettu 12.2.2021. <http://strategia.helsinki.fi/#etusivu>
- Helsingin yliopisto (2021a). Helsingin yliopiston strategia 2021-2030: Tieteen voimalla – maailman parhaaksi. Luettu 12.2.2021. <https://www.helsinki.fi/fi/tutustu-meihin/strategia-talous-ja-laatu/strategia-2021-2030/helsingin-yliopiston-strategia>
- Helsingin yliopisto (2021b). *Opintosuunnat. Kotitalousopettaja*. Luettu 20.11.2020. <https://www2.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/koulutusohjelmat/kasvatustieteiden-kandiohjelma/opiskelu/opintosuunnat#section-85649>
- Helsingin yliopisto, Opetusasiainneuvosto (2017). *Opetustaidon arviointimatriisi*. Luettu 20.2.2020 https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/opetustaidon_arviointi_0.pdf
- Helsingin yliopiston johtosääntö (2018). Luettu 16.3.2020.
- Helsingin yliopiston Opettajien akatemia (2016). *Helsingin yliopiston Opettajien akatemian kriteerit*. Päivitetty 25.5.2016. Luettu 20.2.2020 https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/opettajien_akatemian_kriteerit_2016.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hornstein, H. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1).

- International Federation of Home Economics (2008). *Position Statement. Home Economics in the 21st century*. Luettu 15.12.2020 https://www.ifhe.org/fileadmin/user_upload/IFHE/IFHE_Resolutions/IFHE_Position_Statement_2008.pdf
- Janhonen-Abreuquah, H. (2010). *Gone with the wind? Immigrant Women and Transnational Everyday Life in Finland* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Helsinki: Yliopistopaino. Luettu 29.4.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6136-3>
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksesta Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino
- Kandipalaute. (2019). *Tietosuojailmoitus rekisteröidylle. Yliopistojen valtakunnallinen opiskelijapalautekysely – Kandipalaute*. Luettu 19.3.2021. https://kandipalaute.fi/privacy_fi.pdf
- Kangasniemi, M. & Murtonen, M. (2017). Yliopiston toimijoiden näkemyksiä vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidoista. *Yliopistopedagogiikka*, 24(1), 3–10. Luettu 3.1.2021. https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2017/07/kangasniemi-murtonen_press.pdf
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2015). *Audit of the University of Helsinki 2015*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Luettu 8.8.2020. https://karvi.fi/app/uploads/2015/03/KARVI_0715.pdf
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2019). *Korkeakoulujen auditointikäskirja 2019-2024*. Tampere: PunaMusta. Luettu 13.2.2020. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_Korkeakoulujen_auditointika%CC%88sikirja_2019-2024_FINAL.pdf
- Kasvatustieteellinen tiedekunta (2019). *Globaali vaikuttaja – yhdessä. Kasvatustieteellisen tiedekunnan toimeenpanosuunnitelma vuodelle 2019 kaudella 2017-2020*.
- Kasvatustieteellinen tiedekunta (2020). *Globaali vaikuttaja – YHDESSÄ. Kasvatustieteellinen tiedekunta toimeenpanosuunnitelma vuodelle 2020 kaudella 2017-2020*.
- Kasvatustieteellisen tiedekunnan tiedekuntaneuvoston kokous 23.3.2021. Esityslista 23.3.2021. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Kehittämisosasto, opintoasiat (2007) *Opetuksen laadun arviointimatriisi*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 44. Luettu 14.2.2021. <http://hdl.handle.net/10138/17484>

- Kiltz, L., Rinas, R., Draumiller, M., Fokkens-Bruisma & Jansen, E. P. W. A. (2020). 'When They Struggle, I Cannot Sleep Well Either': Perceptions and Interactions Surrounding University Student and Teacher Well-Being. *Frontiers in psychology* (11).
- Kivilehto, S. (2011). *"Kyl mä varmaan kohta ymmärrän." Asunnon suunnittelu -opetusohjelma oppilaiden ajattelun ja oppimisen haastajana peruskoulun kotitalousopetuksessa* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Helsinki: Unigrafia. Luettu 29.4.2019. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7215-4>
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601.
- Meriäinen, M. (2015). Pedagogisen koulutuksen yhteys korkeakouluopettajien opetusajatteluun. *Yliopistopedagogiikka*, 22(2), 3–13. Luettu 8.2.2021 <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2015/10/merilc3a4inen.pdf>
- Nevgi, A., Lahtinen, A-M. & Lindblom-Ylänne, S. (2014). Yliopistopedagogiikan opinnot Helsingin yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka*, 21(1), 14–17. Luettu 8.2.2021 <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2014/05/nevgi-lahtinen-lindblom.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). Päätös. Tiedonkeruu yliopistojen vuoden 2019 toiminnasta.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). Yliopistojen rahoitusmalli vuodesta 2021 alkaen. Luettu 5.9.2020. https://minedu.fi/documents/1410845/4392480/YO_rahoytismalli_fi/7ca7db15-70af-e449-d2b4-0450d4cfd1c3/YO_rahoytismalli_fi.pdf
- Pendergast, D. (2001). Placid beginnings/turbulent times: Re-thinking home economics for the 21th century. *Home Economics: A New Challenge. HEIA 4th Bicennial Conference*, 11.–13.1.2001 (s. 1–13) Canberra: Macquaire, A.C.T.: HEIA Inc.
- Penny, A. (2003). Changing the Agenda for Research into Students' Views about University Teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 399–411.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2015). What triggers emotions in university teaching? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(2), 83–96 Luettu 8.2.2021 <https://akakk.fi/wp-content/uploads/VUODEN-ARTIKKELI-2015.-What-triggers-emotions-in-university-teaching.pdf>

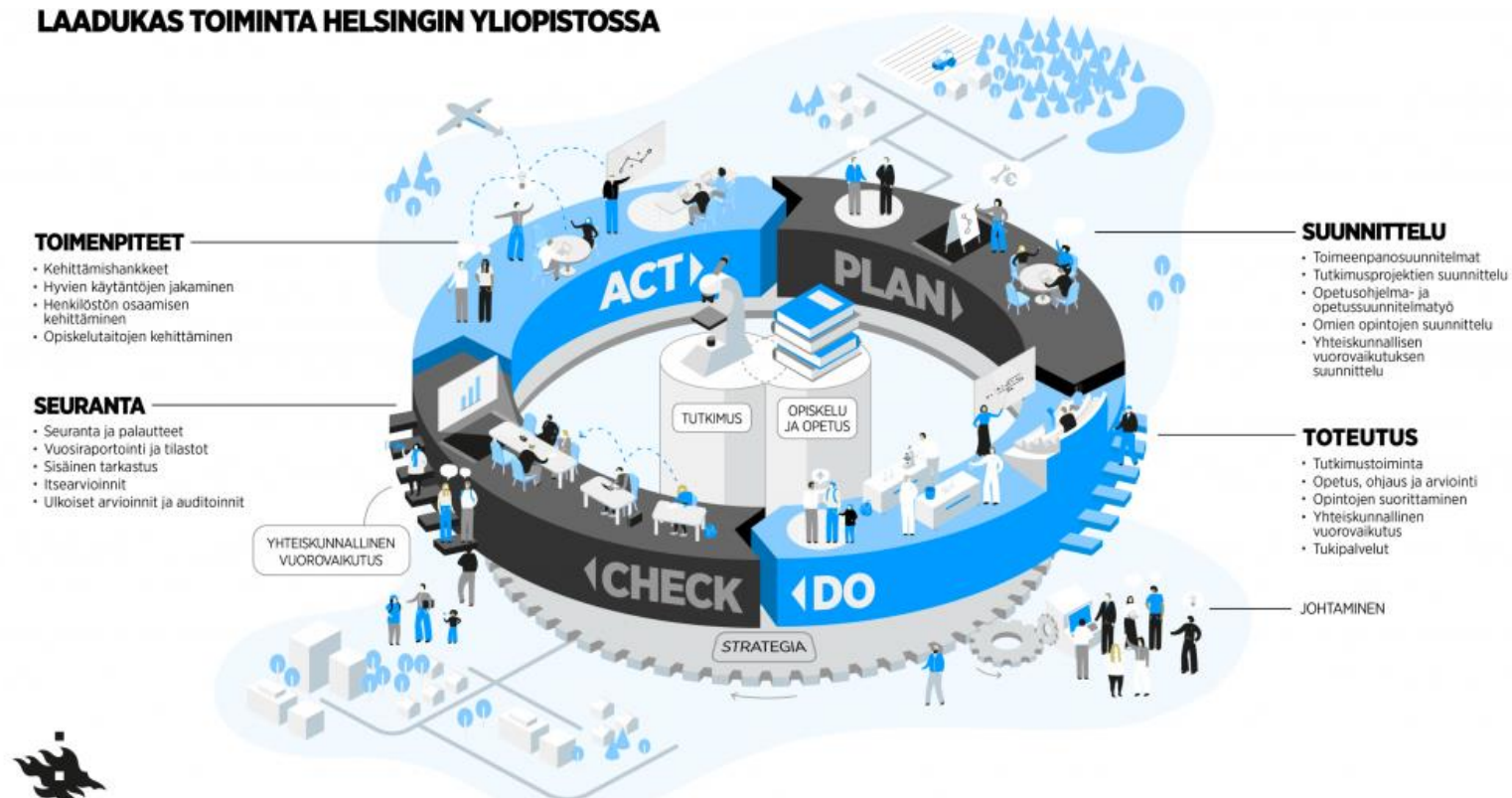
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
- Repo, R. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Luettu 11.9.2020
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5948-3>
- Salminen, J. (2020). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Smith, M. G. (2017). Pedagogy for home economics education: Braiding together three perspectives. *International Journal of Home Economics*, 10(2), 7–16. Luettu 11.1.2021 https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232658/IJHE_V10_I2_2017.pdf?sequence=1
- Spooren, P. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667–679.
- Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(1). 47–54.
- Tilastokeskus (2020). *Perheet*. Luettu 19.3.2021.
https://www.stat.fi/til/perh/2019/perh_2019_2020-05-22_fi.pdf
- Timonen, S. (2012). Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutus korkeakouluopettajien opetuskuvauksiin. *Yliopistopedagogiikka*, 19(2), 2–10. Luettu 8.2.2021
<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2012/11/yliopistopedagogiikka-2-12-timonen.pdf>
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Luettu 9.9.2020 <http://hdl.handle.net/10138/313639>
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344.

- Toom, A., Ritola, A., Carver, E., Hagelin, A., Nylund, R., Parpala, A., Pyyhtiä, M. & Tiit-tanen, T. (n.d.). *Opiskelijapalaute Helsingin yliopistossa lukuvuonna 2019–20. Yhteenveto HowULearn kyselyistä, Kandipalautteesta ja Uraseurannoista*.
- Turkki, K. (1994). Kotitalous-oppiaineen teoreettiset perusteet. Teoksessa K. Aho. (toim.) *Elämyksiä ja elämisen taitoja. Kotitalous. Kotitalouden opetussuunni-telma-ajattelun uudistuminen* (s. 7–33). Opetushallitus. Helsinki: Painatuskes-kus.
- Turkki, K. (2009). Koti ja kotitalous - elinikäistä oppimista ja kasvamista vastuullisuu-teen. Teoksesta J. Lampinen, & M. Melén-Paaso (Toim.). *Tulevaisuus meissä: Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* (s. 101–106). Opetusministeriön julkaisuja; No. 2009:40. Luettu 14.9.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-766-6>
- Turkki, K. (2012). Home Economics – A Forum for Global Learning and Resposible Liv-ing. Kappale teoksesta Pendergast, D., McGregor, S. L. T. & Turkki, K. (toim.) *Creating Home Econmics Futures: The Next 100 Years* (s. 38–51). Bowen Hills, QLD: Australian Academic Press
- Valtioneuvoston asetus yliopistoista 2009/770. Annettu Helsingissä 15.10.2009. Luettu 6.2.2021. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090770>
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). *Kandidaatin tutkinnon opiskelijapa-laute (rahoitusmallikysymykset)*. Arvo – opetushallinnon vaikuttavuustietopal-velu. Luettu 12.2.2021. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMm-QwODQ5ZiY-tODZIMC00MWVhLTkxM2QtM2Q0MzcxMjhmNjQ1IiwidCI6IjlxMDczODIkLTQ0YigtNDcxNi05ZGEyLWM0ZTNhY2YwMzBkYiIsImMiOiJh9>
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Groggaard, J. B. (2010). Student Satisfaction: To-wards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195.
- Yliopistolaki 2009/558. Annettu Helsingissä 24.7.2009. Luettu 6.2.2021 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

10 Liitteet

LIITE 1: Helsingin yliopiston laatujohtamiskuvaukset

LAADUKAS TOIMINTA HELSINGIN YLIOPISTOSSA



LIITE 2: Opetussuunnitelma 2020-2023, kasvatustieteen kandidaatti 180 op, kotitalous-opettajan opintosuunta

Kieli- ja viestintäosaaminen 15 op

Äidinkieli 3 op (sis. KK-PUVU1OP Puheviestintä- ja vuorovaikutusosaaminen 1 op sekä KK-AKTE2OP Akateemiset tekstitaidot 2 op)
KK-RUKASV Toinen kotimainen kieli 3 op
KK-ENKASV Vieras kieli 4 op
DIGI Opiskelijan digitaidot 3 op (sisältää osuudet DIGI-A 2 op ja DIGI-B 1 op)
EDUK021 Draamaopetuksen perusteet 2 op
Kypsyysnäyte (kandidaatintutkielman yhteydessä, 0 op)

EDUK500 Kotitaloustiede, perusopinnot 25 op

EDUK501 Johdatus kotitaloustieteeseen 5 op (opintojaksoon on integroitu henkilökoh-
tainen opintosuunnitelma EDUK-HOPS, 0 op)
EDUK502 Asumisen teknologia 5 op
EDUK503 Ruoanvalmistuksen taidot 1, 5 op
EDUK504 Ravitsemuksen perusteet 5 op (**Huom.** voidaan suorittaa myös HNFB-112
Ravitsemusfysiologia, 5 op -jaksolla)
EDUK505 Taitavat kuluttajat 5 op

EDUK510 Kotitaloustiede, aineopinnot 35 op

EDUK511 Perheen vuorovaikutus 5 op
EDUK512 Asumisen taidot 5 op
EDUK513 Ruoanvalmistuksen taidot 2, 5 op
EDUK002 Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät I 5 op
EDUK003 Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät I 5 op
EDUK514 Kandidaatintutkielma ja seminaari 10 op

EDUK520 Kasvatustiede, opettajan pedagogiset opinnot, osa I 35 op

PED002 Johdatus kasvatus- ja kehityspsykologiaan 5 op
PED001 Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet 5 op
PED004 Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 5 op
PED003 + PED0031 Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi I 5 op (Didaktiikka 2
op + eriytyvä osuus 3 op)
PED005 Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi II 5 op
EDUK524 Harjoittelu I 10 op

Muut kasvatustieteen opinnot

EDUK001 Kohti tutkivaa työtapaa 5 op

Valinnaiset opinnot 65 op

Sijoita tähän 65 op (tai tarvittaessa muu määrä) valinnaisia opintoja (esim. toinen ope-
tettava aine 60 op, muut omaa asiantuntijuutta tukevat opinnot) niin, että tutkintosi laa-
juus 180 op täyttyy. Valinnaisiin opintoihin suositellaan sisällytettäväksi vähintään yksi
15, 25 tai 35 op laajuinen opintokokonaisuus. Kotitalousopettajan opintosuunta tarjoaa
kotitaloudellista asiantuntijuutta kehittäviä valinnaisia opintojaksoja: EDUK541 Kotita-
loudellisen asiantuntijuuden kehittäminen -opintojakso (5 op).

LIITE 3: Opetussuunnitelma 2020-2023, kasvatustieteen maisteri 120 op, kotitalous-opettajan opintosuunta

EDUM530 Kotitaloustiede, syventävät opinnot 80 op

EDUM531 Kotitaloustieteen lähestymistavat 5 op

EDUM532 Arjen ja kotitalouden toiminnan tutkimus 5 op

EDUM533 Asuminen, kulutus ja kotitalouspalvelut 5 op

EDUM504 Sustainable culinary culture 5 op (**Huom.** voidaan suorittaa myös ECGS-203 Sustainable everyday life, 5 op -jaksolla)

EDUM534 Kotitalous moniarvoisessa yhteiskunnassa 5 op

EDUM535 Ruokakasvatus 5 op

Vaihtoehtoinen syventävä opintojakso: valitaan joko EDUM536 Kotitaloustieteen syventävä kirjallisuus 5 op **tai** EDUM537 Kotitaloustaitojen syventäminen 5 op

EDUM002 Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät II 5 op

EDUM003 Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät II 5 op

EDUM004 Pro gradu -tutkielma (30 op) ja sen tekemistä tukeva seminaari (5 op)

EDUM550 Kasvatustiede, opettajan pedagogiset opinnot, osa II 25 op

PED007 Opetussuunnitelmatutkimus ja oppilaitoksen kehittäminen 5 op

PED006 Opettaja työnsä tutkijana 10 op

EDUM551 Harjoittelu II 10 op

Muut kasvatustieteen opinnot 5 op

EDUM001 Kasvatustieteellisen tutkimuksen ajankohtaisia kysymyksiä 5 op (sis.

EDUM-HOPS 0 op, HOPSin suorittamiseen saat ohjeet opettajatutoriltasi.)

Valinnaiset opinnot 10 op

Opiskelija valitsee 10 op valinnaisia opintoja (esim. omaa asiantuntijuutta tukevat opinnot). Kotitalousopettajan opintosuunta tarjoaa kotitaloudellista asiantuntijuutta syventäviä valinnaisia opintojaksoja:

- EDUM536 Kotitaloustieteen syventävä kirjallisuus 5 op (koodit EDUM5361-EDUM5365)
- EDUM537 Kotitaloustaitojen syventäminen 5 op (huom. jos suoritettu kotitaloustieteen syventäviin opintoihin, ei voida suorittaa myös valinnaisiin opintoihin)
- EDUM538 Kotitaloustieteen ajankohtaisia kysymyksiä 5 op
- EDUM539 Kotitaloudellisen asiantuntijuuden syventäminen 5 op

Opiskelija, joka on suorittanut kandidaatin tutkinnossaan opettajan pedagogisia opintoja vähintään 25 opintopistettä, mutta kuitenkin alle 35 opintopistettä, suorittaa maisterin tutkintorakenteen mukaisten opettajan pedagogisten opintojen lisäksi muita pedagogisia opintoja niin, että yhteensä 60 opintopistettä opettajan pedagogisia opintoja tulee täyteen. Suoritettavat opinnot sovitaan opettajan pedagogisten opintojen vastuupettajan kanssa ja ne suoritetaan sillä laajuudella, jolla ne tarjotaan. Opettajan kanssa sovitut pedagogiset opinnot sijoitetaan maisterin tutkinnon valinnaisten opintojen kohtaan.

LIITE 4: Haastattelurunko

Taustatiedot:

- T1. Ikä
- T2. Opintojen aloitusvuosi
- T3. Mitä opintojaksoja opiskelet nyt?
- T4. Minkä tutkintovaatimusten mukaan olet opiskellut (valitse kaikki)?
- T5. Oletko opiskellut jonkin 2. tai 3. asteen koulutuksen tai koulutuksia ennen kotitalousopettajaopintojasi?
- T6. Onko sinulla työkokemusta opintojen alalta?

Haastattelukysymykset

1. Opintojen sisältö

- 1.1 Oletko ollut tyytyväinen kotitalousopettajaopintojen opetuksen sisältöön (asiat, joita opintojaksoilla opetetaan)?
- 1.2 Onko opinnoissasi ollut jotain turhaa, tai puuttuuko jokin aihe mielestäsi kokonaan? Miksi?

2. Työelämän ja opintojen yhteensopivuus

- 2.1 Mikä oli haaveammattisi opintoihin hakeutuessasi?
- 2.2 Ovatko ammattihaaveesi muuttuneet opintojen aikana, jos on niin miten ja miksi?
- 2.3 Oletko kokenut saaneesi tulevaisuuden haaveammatissasi vaaditut tiedot ja taidot kotitalousopettajankoulutuksesta?

3. Minä opiskelijana

- 3.1 Millaiseksi kuvailisit opiskelumotivaatiosi olleen koko opintojen aikana?
- 3.2 Minkä tekijöiden koet vaikuttaneen opiskelumotivaatioosi?
- 3.3 Millaiseksi kuvailisit tapasi opiskella (pintasuuntautunut/syväsuuntautunut oppiminen)? Onko opiskelutapasi ollut erilainen eri opintojaksoilla?

4. Laadun määritelmät

- 4.1. Kun ajattelet sanaa laatu, mitä sinulle tulee mieleen?
- 4.2. Mistä tekijöistä koet laadukkaan yliopisto-opetuksen koostuvan?
- 4.3. Miten tiivistäisit edellisessä vastauksessasi esille tuomasi asiat laadukkaan yliopisto-opetuksen määritelmäksi? Eli, miten määrittelisit laadukkaan yliopisto-opetuksen?

5. Opetuksen laadun kokemukset

- 5.1 Kerro kokemuksiasi kotitalousopettajaopinnoissa saamastasi opetuksesta. Anna esimerkkejä tilanteista, joissa koit saavasi laadukasta tai heikkolaatuista opetusta.
- 5.2 Millaisia eroja olet huomannut kotitalousopettajaopintojen opetuksen laadussa esimerkiksi eri opintojaksoilla, eri opintokokonaisuuksissa (perus-, aine-, syventävät opinnot) tai eri opettajien opetuksessa?
- 5.3 Millaisia eroja opetuksen laadussa olet huomannut kotitalousopettajankoulutuksessa saamasi opetuksen ja muissa opinnoissa saamasi opetuksen välillä?

5.4 Tässä näet erilaisia väitteitä opetuksesta. Kerro kokemuksiesi avulla, kuinka hyvin väitteet mielestäsi kuvaavat kotitalousopettajaopintojen aikana saamasi opetuksen laatua.

Laadukkaassa yliopisto-opetuksessa...

1. Opetuksen aihe ja asiasisältö vastaavat toisiaan.
2. Opetettu asiasisältö perustuu ajankohtaisiin ja monipuolisiin tutkimuksiin.
3. Käytetty oppimateriaali tukee opetuksen tavoitteita, sisältöjä, menetelmiä ja arviointia ja se on monimuotoista.
4. Opettajat hyödyntävät oman alansa sisällöllistä ja pedagogista tutkimustietoa opetuksessaan.
5. Opettajat seuraavat yhdessä opiskelijoidensa kanssa tieteenalansa kansainvälistä ja kansallista kehitystä ja keskustelua.
6. Oppimisen arviointi on monipuolista, läpinäkyvää ja kohdistuu koko oppimisprosessiin.
7. Opettajat antavat opiskelijoille monipuolisesti ja systemaattisesti rakentavaa palautetta oppimisesta ja osaamisesta.
8. Opiskelijapalautetta hyödynnetään opetuksen kehittämisessä.
9. Osallistetaan opiskelijoita systemaattisesti opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.
10. Opettajat ymmärtävät opiskelijoiden oppimiseen liittyviä haasteita ja tarpeita.
11. Opettajat kunnioittavat ja tukevat opiskelijoiden yksilöllistä kehittymistä monipuolisesti ja systemaattisesti.
12. Opettajat osaavat hyödyntää tarkoituksenmukaisesti opiskelijoiden elämäkokemuksia osana opetusta.

5.5 Koetko koronatilanteen vaikuttaneen kokemuksiisi opetuksesta ja opetuksen laadusta? Millä tavoin?

6. Opetuksen kehittäminen

6.1 Miten tai mitä asioita opetuksessa voitaisiin kehittää, jotta opetus olisi entistä laadukkaampaa?